

REVI

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Bárbara Sofia Freitas Friedrich
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2015

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Bárbara Sofia Freitas Friedrich

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Freitas Kot Kotecki



Centro de Competência de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo 2014/2015

Bárbara Sofia Freitas Friedrich

**Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki

Funchal, fevereiro de 2015

O que ela amava acima de tudo era fazer bonecos de barro. (...) mergulhava os dedos naquela mistura fria, muda e constante como uma espera; amassava, amassava, aos poucos ia extraindo formas. Fazia crianças, (...) uma menina fazendo coisas de barro, um menino descansado, uma menina contente, uma menina vendo se ia chover... muito mais, muito mais. Pequenas formas que nada significavam, mas que eram na verdade misteriosas e calmas. Às vezes alta como uma árvore alta, mas não eram árvores, não eram nada... Às vezes um pequeno objeto de uma forma quase estrelada, mas sério e cansado como uma pessoa. Um trabalho que jamais acabaria, isso era o que de mais bonito e atento ela já soubera. Pois se ela podia fazer o que existia e o que não existia! (...) Ela observava: mesmo bem acabados, eles eram toscos como se pudessem ainda ser trabalhados. Mas vagamente, ela pensava que nem ela nem ninguém poderia tentar aperfeiçoá-los sem destruir sua linha de pensamento. Era como se eles só pudessem se aperfeiçoar por si mesmos, se isso fosse possível.

(Clarice Lispector – *Os Bonecos de Barro*)

Agradecimentos

Resumo

O hodierno relatório de mestrado possui como primeiro e principal objetivo compartilhar e refletir acerca da intervenção pedagógica realizada em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, respetivamente. Num segundo propósito, pretende-se enquadrar teórica e metodologicamente toda a ação decorrida em contexto prático por forma a fundamentar e articular a prática e a teoria, vertentes que se complementam. A verdade é que a profissão docente exige uma constante e contínua formação, onde os seus profissionais refletem, investigam e adequam a sua intervenção ao grupo de crianças/alunos com que contactam. Consequentemente, a investigação-ação foi a metodologia basilar de todo o estágio pedagógico. Após observação e interação com os educandos surgiu a necessidade de realizar uma promoção do desenvolvimento sociomoral, através de estratégias fundamentadas e enquadradas. O presente relatório é, pois, o espelho de tudo o que decorreu na prática pedagógica sendo, para além disso, um instrumento de reflexão e de aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Crianças; Investigação-Ação; Desenvolvimento Sociomoral.

Abstract

This Master's report has as first and main objective to share and reflect on the educational intervention carried out in the context of pre-school education and 1st cycle of basic education, in the Basic School of 1st cycle with Preschool of Lombo Segundo and in the Basic School of 1st cycle with Preschool of Ladeira, respectively. In a second way, it's intended to fit theoretically and methodologically all the action elapsed in practical context to justify and articulate the practice and theory, aspects that complement each other. The truth is that the teaching profession requires a constant and continuous training where their professionals reflect, investigate and suit his speech to the group of children / students with they contact. Consequently, research-action was the basic methodology of the whole teaching practice. After observation and interaction with the students came the need for a promotion of sociomoral development through informed and framed strategies. This report is, therefore, the mirror of everything that took place in pedagogical practice and, moreover, a tool for reflection and learning.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Children; Research-Action; Sociomoral Development.

Lista de siglas

EB – Ensino Básico

EB1/PE – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Pré-Escolar

PEE – Projeto Educativo de Escola

Índice de Figuras

Figura 1. MEM - Sistema de organização cooperada

Figura 2. Ciclo da Investigação-Ação

Figura 3. Localização da Freguesia de S. Roque

Figura 4. Espaços exteriores da EB1/PE do Lombo Segundo

Figura 5. Sala de atividades da Pré I

Figura 6. Áreas da sala de atividades da Pré I

Figura 7. Alguns instrumentos de pilotagem

Figura 8. Grupo de crianças da Pré I

Figura 9. Momentos de atividades e áreas

Figura 10. Interação entre as crianças da Pré I

Figura 11. Localização da freguesia de Santo António

Figura 12. EB1/PE da Ladeira

Figura 13. Alguns espaços da EB1/PE da Ladeira

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Nível de habilitações dos pais da Pré I

Gráfico 2. Nível de habilitações das mães da Pré I

Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM

Pasta 1

Relatório de Estágio (versão digital)

Sumário

Agradecimentos	
Resumo	
Abstract.....	
Lista de Siglas.....	
Índice de Figuras	
Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM.....	
Introdução	1

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1 – Discurso Oficial da Prática Pedagógica

1.1 Princípios Gerais e Objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo	7
1.2 A Gestão Curricular.....	8
1.3 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	10
1.4 Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	11

CAPÍTULO 2 – A Identidade Docente

2.1 O Perfil do Educador e Professor	13
2.2 O Docente Reflexivo	14
2.3 O Docente Investigador	16

CAPÍTULO 3 – Opções Metodológicas e Estratégias de Intervenção

3.1 O Movimento da Escola Moderna	19
3.2 O Sociostrutivismo	21
3.3 A Planificação e Avaliação como Instrumentos Essenciais na Prática Pedagógica ..	22
3.4 A Diferenciação Pedagógica para uma Educação de Qualidade	24
3.5 O Trabalho Cooperativo como Potencializador do Ensino/Aprendizagem	24
3.6 A Utilização das Tecnologias no Processo de Ensino/Aprendizagem	24
3.7 A Integração das Expressões Artísticas na <i>Praxis</i> Pedagógica	24

CAPÍTULO 4 – A Investigação-Ação como Metodologia Basilar da Prática Pedagógica

4.1 Investigação-Ação	25
4.1.1 Fases da Investigação-Ação	27
4.1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	28
4.1.3 Métodos de Análise de Dados	30
4.1.4 Limites da Investigação-Ação	31

CAPÍTULO 5 – O Desenvolvimento Sociomoral e a sua Promoção

5.1 O Desenvolvimento Sociomoral: conceitos e algumas teorias.....	33
5.2 O Desenvolvimento Sociomoral e a Educação	35
5.3 A Promoção do Desenvolvimento Sociomoral na Prática Educativa	36
5.3.1 As Interações e os Conflitos	38

PARTE II – ESTÁGIO PEDAGÓGICO

CAPÍTULO 6 – Projeto de Investigação-Ação

6.1 Enquadramento do Problema.....	43
6.2 Questão de Investigação	44
6.3 A Promoção do Desenvolvimento Sociomoral: Estratégias Gerais de Intervenção..	45
6.4 Fases do Projeto.....	46

CAPÍTULO 7 – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

7.1 Contextualização do Ambiente Educativo	47
7.1.1 Meio Envolvente: freguesia de São Roque	47
7.1.2 A EB1/PE do Lombo Segundo	48
7.1.3 Sala da Pré I.....	50
7.1.4 Grupo de Crianças da Pré I.....	54
7.2 Intervenção Educativa com o Grupo da Pré I: algumas atividades	57
7.3 Intervenção Educativa Promotora do Desenvolvimento Sociomoral	57
7.3.1 Reflexão.....	57
7.4 Intervenção Educativa com a Comunidade	57
7.5 Avaliação do Grupo de Crianças da Pré I	57
7.6 Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar	57

CAPÍTULO 8 – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do EB

8.1 Contextualização do Ambiente Educativo	58
8.1.1 Meio Envolvente: freguesia de Santo António	58
8.1.2 A EB1/PE da Ladeira	59
8.1.3 Sala da Turma do 3.ºA	62
8.1.4 Turma	62
8.2 Intervenção Educativa com os Alunos do 3.ºA	62
8.3 Intervenção Educativa Promotora do Desenvolvimento Sociomoral.....	62
8.3.1 Reflexão.....	62
8.4 Intervenção Educativa com a Comunidade	62
8.5 Avaliação da Turma do 3.ºA	62
8.6 Reflexão Final – Contexto de 1.º Ciclo do EB	62
Considerações Finais	63
Referências	65

Introdução

“A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida” (Sêneca) é uma frase que, de facto, realça o enorme valor da educação numa sociedade, num mundo que sem ela não existe. Neste sentido, é nosso ditame dar-lhe o devido valor, consciencializando-nos que a educação exerce, efetivamente, influência sobre a existência e caminho de cada ser humano. Consequentemente, exige-se aos docentes uma consciencialização, racionalização e reflexão crescentes e constantes. A necessidade deste tipo de atitude prende-se com o facto de ser essencial e imprescindível a seleção de estratégias e práticas pedagógicas adequadas ao grupo de crianças/alunos com que se contacta e trabalha pois, e tal como a citação acima presente indica, todas as decisões e escolhas tomadas terão, irrefutavelmente, influxo no seu crescimento e desenvolvimento holístico.

Neste seguimento de ideias, é crucial que tal consciência e pensamento sejam desenvolvidos e evidenciados desde a formação inicial dos docentes, levando-os a conhecer e refletir acerca das mais variadas metodologias de trabalho, assim como estratégias de intervenção, para que, em contexto prático e real, possam fazer escolhas conscientes e ideais.

O hodierno relatório surge, assim, no âmbito da conclusão do 1.º semestre, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base o estágio pedagógico preconizado em contexto de educação pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico. O estágio representa uma aproximação ao mundo profissional, operando como meio de aprendizagem e de crescimento enquanto futuros docentes. Expecta-se dos mestrandos uma atitude reflexiva, investigativa e articuladora de conhecimentos teóricos e práticos.

A prática pedagógica constituiu-se, como já mencionado, no âmbito de educação pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo, na Pré I (3/4 anos) e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, na turma do 3.º A, respetivamente. Esta intervenção decorreu durante nove semanas, em cada valência, e teve a supervisão da educadora e professora cooperantes assim como de duas orientadoras científicas da Universidade da Madeira.

Este relatório de estágio de mestrado encontra-se, pois, dividido em duas grandes partes. Numa primeira parte, composta por cinco capítulos, enquadra-se teórica e metodologicamente toda a ação decorrida em contexto interventivo. O capítulo um

refere-se ao discurso oficial da prática pedagógica, abordando-se aspetos como a Lei de Bases do Sistema Educativo, a gestão curricular e alguns documentos oficiais como é o exemplo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. No seguinte capítulo é abordada a identidade docente, referindo o perfil do educador e professor assim como a necessidade e emergência destes se apresentarem como reflexivos e investigadores. Posteriormente, enfatizam-se as opções metodológicas e estratégias de intervenção adotadas, como é o caso do Movimento da Escola Moderna, a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica. Num quarto capítulo, evidencia-se a investigação-ação como metodologia basilar na *praxis* educativa e tudo aquilo que a concerne, a sua importância, as técnicas e instrumentos de recolha de dados assim como os métodos de análise dos mesmos e os seus limites. Para finalizar, surge ainda o quinto capítulo, referindo-se ao desenvolvimento sociomoral e a sua promoção, assunto primordial do projeto de investigação desenvolvido no estágio.

A parte II deste trabalho, constituída por três capítulos, reveste-se da intervenção educativa realizada nas valências de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, ou seja, o estágio pedagógico. É abordado, primeiramente, o projeto de investigação-ação desenvolvido nas duas valências, o seu enquadramento, questão de investigação, fases e, ainda, as estratégias gerais de intervenção adotadas para o desenvolvimento do mesmo. Os dois últimos capítulos, mais precisamente sete e oito, referem-se à intervenção realizada no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, respetivamente. Aqui, são realizadas caracterizações do ambiente educativo, tal como o meio circundante das instituições, as próprias e o grupo de crianças e alunos. Posteriormente, valoriza-se a intervenção propriamente dita. Por consequência, enfatizam-se algumas das atividades planificadas e colocadas em prática, incluindo as promotoras do desenvolvimento sociomoral, refletindo acerca das mesmas. Ressalva-se, de igual modo, que em cada um destes capítulos encontra-se uma reflexão final, espelhando, pois, pensamentos, ideias, dificuldades, perspetivas e aprendizagens decorrentes de um processo inevitável a uma boa prática docente – a reflexão.

Por forma a complementar e enriquecer este relatório, encontram-se em apêndice informações de carácter importante, tais como fotografias de alguns momentos e atividades, planificações, diários de campo, autorizações, entre outros.

Importa mencionar que, no que concerne à estrutura, o hodierno relatório não cumpre nenhuma norma específica, excepcionando as referências e citações diretas e/ou indiretas que obedecem às normas da American Psychological Association (APA).

Relativamente ao conteúdo, este está ao abrigo do novo acordo ortográfico, com exceção das citações diretas, as quais permanecem com a ortografia própria.

Para findar, é crucial ressaltar que a utilização das fotografias presentes foi devidamente autorizada pelos pais/encarregados de educação dos educandos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo 1 – Discurso Oficial da Prática Pedagógica

1.1 Princípios Gerais e Objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, veio alterar intimamente o quadro da educação portuguesa. Esta enquadra-se no artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa que refere que:

Todos os portugueses têm direito à Educação e à cultura, incumbindo ao Estado criar condições para que a educação realizada através da Escola e de outros meios formativos contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

(Constituição da República Portuguesa, artigo 73.º)

Segundo Dinis (1994, p. 7), a LBSE “tenta clarificar o sentido de «direito à Educação» ” e que há nela “um claro entendimento de que a Educação não é um processo indiferente a valores”. É possível, de forma simples, consubstanciar esta lei numa trilogia abrangente: “desenvolvimento da personalidade, progresso social, participação na vida política da colectividade” (Dinis, 1994, p. 8). A LBSE enfatiza a formação de cidadãos com liberdade, responsabilidade, autonomia, solidariedade, capacidade de julgarem criticamente e criativamente o meio social onde se inserem, empenhando-se na sua mudança progressiva (art.º 2.º, n.º 4 e n.º 5). Citando a autora acima supracitada, a educação, na LBSE, “surge como ideia de transformação finalizada e obtida pela exploração de situações apropriadas” e “para essa transformação se verificar no sentido definido, devem utilizar-se meios próprios que determinam as situações pedagógicas” (1994, p.8). Tendo em perspectiva o que pretende a LBSE, é, então, função do docente adequar a sua *praxis* educativa ao grupo de crianças/alunos com que se depara, tendo em conta as suas individualidades, interesses, características, dificuldades e necessidades, pretendendo sempre o seu total e melhor desenvolvimento.

Para Patrício (1992) o direito à diferença que a LBSE alude é o direito basilar que cada um tem de ser o que e quem é. É, segundo o mesmo, uma forma de explanar o conteúdo do objetivo da realização integral do educando. Enfatizando a individualidade de cada criança, Patrício explica que:

Não há, na verdade, o educando, mas incontáveis educandos. Cada educando é uma pessoa, um caso único e intransmissível. O educador não trabalha com abstrações, com entidades estatísticas, mas com pessoas únicas, concretíssimas. Assim, o respeito pelas personalidades individuais e pelos projectos individuais de existência é a exigência quotidiana que se põe ao educador. Nesses projetos individuais de existência podem caber os mais diversos saberes e culturas.” (Patrício, 1992, p. 15)

Desta forma, o docente para que seguem os primórdios organizativos do sistema educativo apresentados na LBSE não é simples executante de uma política educativa imposta de cima, mas um ator ativo e efetivo na definição e concretização dessa política (Patrício, 1994). Por consequência, este deve estar pedagogicamente e tecnicamente preparado para participar com pleno conhecimento e profissionalismo na administração e gestão do sistema escolar.

1.2 A Gestão Curricular

O termo “currículo” está cada vez mais associado à temática da educação. Assim, torna-se importante defini-lo e enfatizar a sua importância para a profissão docente. Segundo Roldão:

Ao termo currículo – desde a origem latina do termo – associam-se sempre dois significados: aquilo que passa – a passagem de alguma coisa a alguém – e aquilo por onde se passa – o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo a que a passagem, num sentido quase filosófico, efectivamente ocorra. Roldão (1999, p. 15)

Para Marsh “o currículo consubstancia-se num projecto formativo centrado no aluno que resulta da interligação das intenções previamente planificadas com as práticas ou experiências quotidianas, organizadas no âmbito da escola” (citado por Pacheco et al., 1999, pp. 15-16). Sendo a planificação uma ferramenta de orientação, se consciente, é importante, de igual modo, salientar a supremacia do quotidiano da escola e sala de aula, já que estas possuem um papel preponderante no desenvolvimento do processo curricular. Nesta sequência, surgem autores como Stenhouse (1988) e Zabala (1987) que veem o currículo como algo mais abrangente e flexível, sublinhando o seu carácter mais amplo, processual e dinâmico, integrando as determinações tomadas ao nível político-administrativo e, também, ao nível das estruturas escolares (Pacheco et al., 1999).

Tendo já definido, em linhas gerais, “currículo”, para realmente compreender-se a sua essência e significado é crucial pensarmos no que significa “educação”.

Ao contrário do que se pensava há algum tempo atrás, hoje é impensável confundir instruir com educar, visto que o último não se pode limitar a uma mera transmissão e aquisição de informações advindas do professor. Se por um lado a instrução é principalmente um sistema dirigido do exterior e que tem por objetivo a acumulação e aglomeração de conhecimentos, o conceito de educação está articulado “à

ideia de mudança, mudança essa comandada pelo próprio indivíduo e à ideia de autonomia, onde o ser humano permanentemente vai aprendendo a “ser” e a “tornar-se” (Leite, 2003, p. 132).

Neste seguimento de ideias, e tendo em conta as vivências e individualidades de cada aluno, uma escola que “é para todos” necessita de se compor e “construir” estratégias com que seja possível responder a todos e a todos contribuir para a formação e sucesso escolar, esquecendo a ideia de “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987). O professor possui, então, um papel preponderante e ativo na conceção de um processo de articulação da escola com o currículo, que tenha como principal pressuposto a criação de condições favoráveis a que cada um dos alunos aprenda a ser e a tornar-se (Leite, 2003). Tal como defende Lopes (2003) são as escolas e professores que devem definir o que ensinar, como, quando e porquê, dentro das fronteiras das orientações determinadas a nível nacional, para que consigamos trabalhar com conjuntos específicos de alunos.

Surge, pois, o dever de construir um currículo com mais riqueza, mais reflexivo, com maior rigor e mais relacional. É nesta medida que o currículo é flexível, onde é o professor que deverá ter o papel de geri-lo tendo em conta as necessidades e individualidades dos seus alunos e da escola e meio onde está inserido. Atualmente, não faz sentido encará-lo como um grupo de disciplinas com objetivos estanques. Há que olhá-lo como um guia orientador da prática docente, onde não existem soluções fabricadas, cerradas e definitivas, mas sim elementos úteis para que cada profissional de educação se aproprie das ferramentas essenciais para alcançar uma prática de qualidade.

Consequentemente, e falando do processo educativo, não é possível descuidar a importância da participação dos próprios alunos nos processos de planificação e definições curriculares. É previsto que esta inclusão seja realizada numa base conjunta de compreensão do trabalho escolar, na medida em que nele estão presentes situações sociais, culturais e familiares inerentes aos diversos alunos e ao mundo onde estão inseridos, onde são dadas situações que promovem uma participação dos mesmos (Leite, 2003).

Finalmente, é de realçar, uma vez mais, a importância e dever dos professores gerirem o currículo tendo em conta o grupo de alunos que têm, atendendo às suas necessidades, individualidades, vivências e experiências, não esquecendo que estes deverão possuir uma voz ativa em todo o processo de definição curricular com o intuito

de que as aprendizagens decorrentes da vida escolar sejam significativas para os mesmos, pois só assim faz sentido a educação.

1.3 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), surgiram em 1997 da necessidade de criação de um documento orientador para todos os educadores de infância. Este documento veio permitir que todos os profissionais desta valência empregassem as suas competências de modo mais adequado e criterioso (Ludovico, 2007).

As OCEPE são um documento orientador de toda a prática pedagógica em contexto de educação pré-escolar. Por consequência e servindo como guia ao educador, é permitido a este tomar as suas próprias decisões tendo em conta as particularidades do seu grupo de crianças. Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 10) “pretende-se que estas Orientações sejam «um ponto de apoio» para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida”.

Tendo já abordado, anteriormente, a gestão curricular, na educação de infância cabe ao educador construir um currículo particular para as suas crianças e suas individualidades. É possível notar que:

O desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do educador (...), devendo a sua acção orientar-se pelo disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (...) [O educador] deve prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente. (Circular n.º 17, 2007, p. 2)

Após aclarar o conceito de orientações curriculares e do seu papel na prática pedagógica do educador, torna-se importante refletir acerca dos seus princípios gerais e razões do mesmo documento. Assim, Vasconcelos (2000, p. 33) defende que existem seis razões que apoiam a sua utilidade, os quais: i) sistematizar a ação educativa; ii) servir de referencial para a prática educativa, na relação com o modelo que a fundamenta; iii) tornar visível o rosto da educação pré-escolar e dos seus agentes; iv) facilitar a continuidade educativa; v) melhorar a qualidade da educação pré-escolar; e vi) proporcionar uma dinâmica de inovação. É fulcral referir, igualmente, que o educador deverá estar bem ciente dos fundamentos onde assentam as OCEPE, os quais

deverão estar presentes na sua intervenção pedagógica. Tais pressupostos remetem a ideias como: não é possível dissociar o desenvolvimento e a aprendizagem; é necessário dar voz às crianças, partindo daquilo que elas já sabem e das suas vivências, tendo um papel ativo e participativo na sua própria aprendizagem; a aprendizagem deverá ser um processo articulado onde as áreas de conteúdo¹ deverão estar integradas e interligadas, evitando “modelos redutores de ensino-aprendizagem” (Silva, 1998, p. 135); e é imprescindível diferenciar pedagogicamente, ressaltando a cooperação entre todo o grupo (Ministério da Educação, 1997).

Para concluir, as OCEPE possuem, para o educador, um valor orientador na medida em que estas possuem fundamentos e objetivos gerais pedagógicos que, realmente, o guiam. No entanto, importa ressaltar que este, enquanto profissional de educação, não deverá intervir pedagogicamente seguindo rigidamente este documento, uma vez que é necessário e imprescindível adequar a sua *praxis* ao grupo de crianças com que se depara.

1.4 Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º ciclo do ensino básico é estruturado por 4 anos de escolaridade – 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano. Quanto à sua organização curricular, este agrega as áreas curriculares disciplinares – português, matemática, estudo do meio, expressão artística e expressão físico-motora – e áreas curriculares não disciplinares – estudo acompanhado, área de projeto e formação cívica. No caso do estudo acompanhado este tem como principal objetivo dar apoio individualizado a cada um dos alunos durante os seus estudos e trabalhos; a área de projeto, por sua vez, reserva-se para o desenvolvimento de projetos que partam das crianças, os seus interesses, questões e dúvidas ou relacionados com as áreas curriculares disciplinares; a formação cívica, por fim, tem como fundamental meta desenvolver atitudes nos alunos para que estes se tornem cidadãos completos. Para além das áreas mencionadas, curriculares disciplinares e não disciplinares, as crianças do 1.º ciclo do ensino básico poderão frequentar, facultativamente, atividades de enriquecimento curricular.

¹ Na educação pré-escolar utiliza-se o termo “área” para “designar formas de pensar e de organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (ME, 1997, p. 47). Existem três áreas de conteúdo, que deverão estar articuladas entre si: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação que, por sua vez, engloba o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e ainda a área de conhecimento do mundo.

Tendo em conta o Despacho n.º 19 575/2006 de 25 de setembro, deverá ser dedicado, semanalmente, oito horas para o português; à matemática sete horas; ao estudo do meio cinco horas, metade para o ensino experimental das ciências; e para as expressões e áreas curriculares não disciplinares cinco horas, cabendo ao docente gerir-las da forma que achar mais adequada aos seus alunos.

No que concerne ao pessoal docente, segundo o artigo 8.º da LBSE “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”.

Relativamente aos objetivos gerais deste ciclo, este consistem de forma geral no “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (LBSE, artigo 8.º, ponto 3, alínea a).

Ressalva-se o facto de que, no 1.º ciclo do ensino básico, existem os programas das áreas curriculares disciplinares que definem os objetivos gerais e específicos para cada uma das disciplinas. No entanto, estes deixam margem para que seja o professor deste ciclo de estudos a escolher a forma mais apropriada para trabalhar os conteúdos tendo em conta a sua turma, quais as estratégias, materiais, modelos, etc.

Para finalizar, é importante enfatizar que, apesar de todos os programas, objetivos gerais e específicos, o currículo do 1.º ciclo do ensino básico deverá ser gerido e personalizado tendo em conta o grupo de alunos com que o docente trabalha. Passa, então, pelo professor, geri-lo, planificá-lo e adequá-lo à sua turma, pois só assim, tendo em conta os interesses dos alunos, vivências e conhecimentos, as aprendizagens serão significativas para os mesmos.

Capítulo 2 – A Identidade Docente

2.1 O Perfil do Educador e Professor

A atividade docente é orientada por dois decretos-lei, mais especificamente, o Decreto-Lei n.º 240/2001 e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que definem, respetivamente, o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tal como o próprio nome indica, o primeiro diploma estabelece as competências transversais aos educadores e professores; o segundo regulariza as funções específicas de cada um dos docentes.

Segundo Vasconcelos (2009, p. 26) estes perfis são “suficientemente abrangentes para se poderem ajustar a diferentes contextos e circunstâncias” e, por isso, “não aniquilam, antes fazem sobressair a dimensão marcadamente individual e pessoal do ser-se professor”.

Relativamente ao Perfil Geral dos Docentes, designado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, este enfatiza que os profissionais de educação devem adotar a função de ensinar, apresentar reflexividade, desenvolver atividades inclusivas de todas as crianças na sociedade, estimular a autonomia e promover o bem-estar das crianças (Decreto-Lei n.º 240/2001, secção II). No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, este diploma, ressalva que é função do docente proporcionar às crianças aprendizagens interligadas com as várias áreas do conhecimento, fomentar competências ao nível das novas tecnologias, diferenciar pedagogicamente, usar a ferramenta da avaliação nas suas distintas componentes e, ainda, desenvolver atividades juntamente com a comunidade educativa, envolvendo, igualmente, as famílias dos educandos (Decreto-Lei n.º 240/2001, secção IV).

Perrenoud (2001, p. 8) defende que existem dez competências segundo as quais os docentes devem orientar a sua *praxis*. Estas organizam-se em dez grandes “famílias” e são: i) “organizar e estimular situações de aprendizagem”; ii) “gerar a progressão das aprendizagens”; iii) “conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam”; iv) “envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho”; v) “trabalhar em equipa”; vi) “participar da gestão da escola”; vii) “informar e envolver os pais”; viii)

“utilizar as novas tecnologias”; ix) “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”; e x) “gerar a sua própria formação contínua”

Para além das competências acima mencionadas, considera-se, também, importante que educadores e professores acreditem nas crianças, nas suas capacidades e potencialidades, apresentando expectativas positivas perante as mesmas. Relativamente à relação entre docente/aluno “este último sentirá um clima mais favorável ao sucesso se encontra no professor confiança nas suas capacidades e expectativas positivas face aos seus esforços de aprendizagem” (Morgado, 1999, p. 38).

Findando, ressalva-se a importância do educador/professor ser capaz de proporcionar momentos de aprendizagem estimulantes, significativos, ativos e criativos, perspectivando o desenvolvimento holístico das crianças/alunos. Para alcançar esta meta é, pois, imprescindível observar o seu grupo de crianças bem como cada uma individualmente, a fim de concluir quais as suas necessidades e interesses, com o intuito de planificar, avaliar e refletir, melhorando, desta forma, cada vez mais a sua intervenção pedagógica. Só assim, os educadores e professores do 1.º ciclo poderão construir uma identidade cujo principal objetivo é uma educação de qualidade.

2.2 O Docente Reflexivo

A reflexividade acerca da prática surgiu com Dewey no início do século XX. Atualmente, o docente tem “um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduz à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (Alarcão, 1996, p. 176). De facto, é fulcral e necessário que o educador/professor tenha um papel ativo, com capacidade de interrogar e tomar decisões relativamente à sua prática, procedendo, muitas vezes, à “desconstrução e reconstrução de desconstrução e reconstrução de novos saberes e concepções” (Jacinto, 2003, p. 50). Espera-se, pois, dos docentes muito mais do que a reprodução de técnicas e condutas, mencionadas e determinadas por outros.

Segundo Alarcão & Roldão (2008, p. 30) a reflexão “é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões.” Tendo em conta as mesmas autoras, a reflexividade tem valor por razões como: apela para um crescimento de exigência e autoexigência; conscientiza

para a complexidão da prática docente e a carência de buscar conhecimento teórico para agir; consciencializa para o entendimento da relação entre teoria e prática como um método de produção de saber; fomenta uma atitude de análise da praxis profissional; desenvolve o autoconhecimento e autonomia; ocasiona uma maior segurança no ato de ensinar; e, ainda, promove o interesse e capacidade de procurar e experimentar novas estratégias e abordagens.

Pretende-se, como é possível constatar, um novo paradigma profissional, onde prevalece a reflexão, a crítica e a investigação. Tal concepção prevê um profissional que, conhecendo-se a si próprio, aos contextos, aos valores e saberes, atue e tome deliberações na perspectiva “da educação de todos e de cada um” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 68), num caminho de constante e coletivo questionamento e reflexão. De acordo com Imbernón (1994), adotar, por parte dos professores, uma cultura de reflexão, compromete a sua predisposição para analisar as razões das suas práticas e as consequências destas na aprendizagem das crianças, com o objetivo de as ir aperfeiçoando. Segundo Ruela (1999, p. 44) “a experimentação de soluções educativas contextualizadas, sujeitas a análise e a reflexão crítica, tanto individual como colectiva, estão na origem do conhecimento profissional dos professores.” Esta coletividade na reflexão é também importante. O que se quer são professores reflexivos em escolas, também, reflexivas. Alarcão (2010) defende que:

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas. (p. 51)

Uma escola reflexiva “cria-se pelo pensamento e práticas reflexivos que acompanham o desejo de conhecer a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 137).

Para finalizar, é pela reflexividade, investigação e questionamentos continuados e sistemáticos que os educadores e professores poderão alcançar uma prática de maior qualidade. É necessário haver uma articulação entre a teoria e a prática, alcançando-a através da reflexão individual e coletiva, havendo, muitas vezes, a necessidade de um processo de construção, desconstrução e reconstrução de ideias e saberes. Só há, assim,

a oportunidade dos docentes se tornarem atores e executores de mudança se alcançarem e se se apropriarem de competências reflexivas e investigativas.

2.3 O Docente Investigador

Desde o início da humanidade, que o homem procura descobrir mais e mais sobre aquilo que o rodeia, sendo, inevitavelmente, um ser cheio de curiosidade e, consequentemente, um investigador por natureza. Este procura não só investigar como também compreender e analisar aquilo que descobre. A palavra “investigação” deriva do latim “investigatio” (in + vestigium); “in” significa uma ação de entrar e “vestigium” corresponde a vestígio, marca sinal (Sousa, 2005, p. 11). Segundo Graziano & Raulin (cit. por Sousa, 2005, p. 12) “a investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão.” A investigação é, portanto, um processo sistematizado, cujo objetivo é confirmar saberes já adquiridos, produzindo novos que, direta ou indiretamente, afetarão a prática.

É nesta influência sobre a prática que prima a importância da investigação na educação. Segundo Legendre:

As ciências da educação são possíveis se os investigadores aceitarem abandonar o conforto das suas bibliotecas, dos seus gabinetes, do seu laboratório *in vitro* e das suas reuniões político-administrativas para proceder às suas investigações no próprio terreno da aprendizagem, isto é, no seio das vivências escolares reais, dos laboratórios *in vivo*. (Legendre, cit. por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 177).

De facto, cada vez mais se enfatiza que deve ser o próprio educador/professor a organizar o seu currículo e ação, e, nessa medida, o mesmo tem que possuir a capacidade para avaliar e refletir sobre a sua ação pedagógica e, assim, questionar-se e resolver as problemáticas encontradas. Segundo Alarcão (2000, p. 6) “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” e continua “ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução”.

É neste sentido que a investigação em educação desencadeia construção do conhecimento. Para além de tentar dar respostas a problemáticas com que se depara, o

professor envolve-se em todo o processo de investigação construindo saberes e melhorando a sua prática pedagógica. Assim, não é só o professor-investigador a beneficiar com todo este trabalho, mas também a instituição onde se encontra, a comunidade educativa e, consequentemente e principalmente, as crianças, que estarão num meio educativo com mais qualidade. Esta ideia é sustentada por Zeichner & Nofke (2001) que defendem que a investigação efetuada pelos profissionais sobre a sua prática, longe de constituir um mero processo de desenvolvimento profissional, constitui um fundamental processo de construção de conhecimento. Ainda Alarcão (2000, p. 13) menciona que “a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional.”

Para concluir, importa ressaltar a importância da presença da atitude investigativa na formação de educadores e professores, visando o seu embrenhamento na investigação, contribuindo assim, com certeza, para a melhoria e benefício das suas práticas pedagógicas futuras.

Capítulo 3 – Opções Metodológicas e Estratégias de Intervenção

3.1 O Movimento da Escola Moderna

Em Portugal, o Movimento da Escola Moderna (MEM) principiou-se com a inspiração na pedagogia de Freinet assim como em alguns princípios como a igualdade, a democracia e a inclusão (Folque, 2012). Ao longo do tempo, este modelo solidificou-se através das reflexões acerca da pedagogia dos educadores e professores que o seguem e utilizam (Niza, 1998).

Este modelo, inspirado na pedagogia de Freinet (assente no ensaio e erro), foi, então, progredindo para uma visão de desenvolvimento das aprendizagens, tendo, assim, grande influência das ideias de Vygotsky e Bruner, relativamente ao apoio dos pares e do adulto nas aprendizagens (Niza, 1998). Para estes autores, e também no MEM, o desenvolvimento das crianças edifica-se através da interação entre pares e adultos. Para os docentes deste modelo pedagógico a escola é “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1998, p. 141).

Neste movimento o educador/professor tem o papel de orientador, onde juntamente com o educando, cria as condições (materiais, afetivas e sociais) com o propósito de compor um ambiente institucional capacitado para auxiliar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, processos e valores morais e estéticos concebidos pela sociedade (Niza, 1998). Tal como declara Ribeiro & Belchior (2010, p. 43), “implementar o MEM significa criar uma comunidade cultural e formativa em que os alunos têm uma participação ativa no que diz respeito à organização espacial e temporal das atividades de aprendizagem, em que a sua voz é tida em consideração”, por outras palavras, “pretende-se que os alunos se tornem progressivamente sujeitos do seu percurso de formação e aprendizagem”.

Este modelo está, pois, ajustado num sistema de organização cooperada estando por sua vez assente em três subsistemas integrados de organização do trabalho de aprendizagem: estruturas de cooperação educativa, circuitos de comunicação e participação democrática direta (figura 1). Segundo Niza (1998, p. 142) é neste “sistema interactivo de cooperação que o conhecimento se apropria e integra”.

Figura 14. MEM - Sistema de organização cooperada



A aquisição de competências culturais e sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento da criança enquanto futuro cidadão ativo numa sociedade. Assim sendo, o processo de cooperação educativa tem-se declarado como a melhor estrutura organizativa para tal. Portanto, as estruturas de cooperação educativa “favorecem o desenvolvimento de uma cultura de integração e de corresponsabilização do grupo-turma pelo percurso de aprendizagem de cada um dos seus membros, contrariando o individualismo e a meritocracia tão arraigados entre nós” Ribeiro & Belchior (2010, p. 44), ou seja, o grupo é responsável pelo sucesso de todos, sendo que um educando também contribui para o bom desenvolvimento do conjunto dos elementos do mesmo – “todos ensinam e aprendem” (Niza, 1998).

Relativamente aos circuitos de comunicação, é através destes que as crianças/alunos partilham os produtos gerados por si, valorizando-se os seus saberes. Há, desta forma uma construção social dos saberes em circuitos dialógicos de educação. Montam-se, para este fim, circuitos estáveis de produção e de distribuição ou divulgação do que foi produzido pelos educandos (ex. divulgação de estudos e projetos, produção e divulgação dos escritos ou, também, a mostra das construções, tapeçarias, desenhos e pinturas, etc.). Tal como explica Niza (1998) os públicos destinatários e principais destas comunicações são os colegas de grupo (e não particularmente o educador/professor), as restantes turmas/salas e os correspondentes, os vizinhos, amigos e famílias.

No subsistema da participação democrática direta, o contexto democrático e ativo torna-se fulcral para a vida democrática, através de participação direta (democrática) na organização e gestão curricular e da sua escola. Ou seja, são as crianças que enfatizam como vão gerir o currículo, demonstrando e fazendo saber ao docente o que desejam trabalhar, conhecer, aprender. Este tem, desta forma, o papel de

orientar a sua prática e planificação segundo aquilo que as crianças evidenciam. Esta “prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação²” (Niza, 1998, p. 143).

Para além de todas as suas particularidades, é de referir um ponto caracterizador da metodologia do MEM – o trabalho em projetos. Este refere-se a uma ação planeada para responder a uma questão levantada por uma criança ou até mesmo por um grupo. Esta poderá surgir em qualquer ocasião, e deverá haver, de facto, a tentativa, pelas crianças/alunos, de lhe dar resposta. Assim sendo, e como projeto, possui as seguintes fases: formulação (identificação de um problema), balanço diagnóstico (levantamento do que já se sabe acerca do tema e o que se quer saber), divisão e distribuição do trabalho (divisão de tarefas, espaço, tempo), realização do trabalho (desenvolvimento do projeto, pesquisa, resolução de problemas, etc.) e comunicação (partilha com o grupo do que foi realizado, onde há a partilha de opiniões e questões).

Quanto à organização do espaço educativo de uma sala MEM, esta tem algumas particularidades. Os espaços que trabalhem com esta metodologia deverão possuir um ambiente agradável, onde as paredes devem estar coberta de placards com o fim de expor os produtos dos educandos. Poderá, também, encontrar-se uma biblioteca/centro de documentação, uma oficina de escrita e reprodução, uma oficina de construções e carpintaria, um *atelier* de expressão plástica, um laboratório de ciências e matemática, entre outras. Enfatiza-se, de igual forma, os mapas de registo tão característicos deste movimento, tais como: o plano de atividades, a lista semanal dos projetos, o quadro/mapa de tarefas, o mapa de presenças e o diário de grupo³. Estes instrumentos são fulcrais e auxiliares para a planificação, gestão e avaliação das atividades.

Para findar, e por tudo o que foi aludido⁴, ressalva-se que a metodologia do MEM é extremamente rica, onde a criança tem o papel principal na construção do seu próprio conhecimento e o docente tem a função de orientador e guia.

3.2 O Socioconstrutivismo

² O conselho de cooperação consiste, de forma geral, numa reunião com as crianças e o docente – este como apoio cooperante – e “é a instituição formal de regulação social da vida escolar” onde “passa o balanço intelectual e o progresso moral da classe a partir dos registos de pilotagem das ações planeadas e dos juízos fixados no Diário do grupo” (Niza, 1998).

³ O diário de grupo consiste numa tabela com quatro colunas – gostei, não gostei, fizemos e queremos – que as crianças preenchem ao longo da semana e que depois é tido em conta no conselho de cooperação.

⁴ Procurou-se mencionar as características do MEM que deram apoio à prática pedagógica.

3.3 A Planificação e Avaliação como Instrumentos Essenciais na Prática Pedagógica

Na prática docente a planificação e a avaliação possuem um papel preponderante e de enorme valor.

Para Zabalza (1992, p. 72) a planificação é “uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino que estiver a actuar”. Segundo o mesmo autor a planificação é “um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide”, “um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir” e é, também, “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48).

O processo de planificação surge da observação do docente às crianças assim como da sua constante e contínua reflexão. Para Ribeiro (1997) a planificação possui vantagens como: transmite o que se quer levar a cabo, institui uma interligação entre objetivos gerais e específicos, elucida acerca do tipo de aprendizagem que se ambiciona, antecipa dificuldades e provê os meios para as colmatar, encaminha à escolha de estratégias, meios e materiais que se representam apropriados aos objetivos que se pretende alcançar, organiza, previamente, um plano de avaliação e constrói as ferramentas necessárias a esta e, ainda possibilita superar dificuldades e ajudar no sucesso do ensino-aprendizagem.

Para além de tudo o que foi mencionado anteriormente, a planificação é uma forma de ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças/adultos com que trabalhamos. As planificações deverão ser, por isso, contextualizadas com as realidades e vivências dos educandos, por forma às aprendizagens serem significativas aos mesmos. Posto isto, não é possível esquecer, de igual forma, o carácter flexível das planificações, ou seja, estas não são rígidas, funcionam como uma orientação. O educador/professor deve estar disposto a alterar a qualquer momento a sua planificação, na medida em que “surtem numerosos imprevistos durante o processo” (Guerra, 2002, p. 18).

Tendo já abordado a planificação, não poderia deixar-se de evidenciar a avaliação, uma vez que estes dois instrumentos complementam-se.

Para Pacheco (1994, p. 17) “a avaliação responde a muitas finalidades e desempenha funções explícitas ou implícitas que a legitimam e tornam indispensável no processo didático, em particular, e no processo educativo, em geral”. De facto, a avaliação possui um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem. Esta “actua como regulador sobre os alunos e os professores” sendo “a bússola e o sextante do processo: fornece a informação necessária à busca dos caminhos e ao marcar rumos” (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1993, p. 15).

O ato de planificar está inerente a uma boa prática docente. A avaliação regulamenta a ação pedagógica do educador/professor. Através desta e de uma reflexão contínua e sistematizada, é possível adequar a intervenção educativa com o intuito de responder melhor a cada criança/aluno. Para ser um docente à altura da atualidade, apto para dar respostas às necessidades que a escola deve satisfazer, é necessário ter a capacidade de proceder a boas avaliações e possuir um largo repertório de técnicas para as realizar (Zabalza, 1992).

É de referir que, em contexto educativo, existem, predominantemente, três tipos de avaliação: diagnóstica⁵, formativa⁶ e sumativa⁷. Enfatiza-se que, a maior parte das vezes, os docentes, principalmente do 1.º ciclo do EB, focam-se apenas na avaliação sumativa, preocupando-se apenas com a classificação quantitativa dos seus alunos. Pensa-se que uma nova forma de avaliação é urgente pois, tal como ressalva Perrenoud (1993, p. 188), “a avaliação tradicional impede a renovação radical das práticas pedagógicas”. Consequentemente, valoriza-se uma avaliação mais formativa, onde prime a qualidade e não a quantidade. Seguindo o mesmo autor, defende-se que é necessária:

Uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. A ideia-base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança.” (Perrenoud, 1993, p. 173)

⁵ A avaliação diagnóstica “pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (Ribeiro, 1997, p.79).

⁶ A avaliação formativa “pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução” (Ribeiro, 1997, p. 84).

⁷ A avaliação sumativa “pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem” (Ribeiro, 1997, p. 89), recorrendo a uma classificação quantitativa.

Para finalizar, evidencia-se, uma vez mais, a planificação e avaliação como instrumentos essenciais reguladores de uma boa prática educativa, atendendo à importância de planificar depois de observar e refletir acerca das crianças com que trabalhamos, tendo sempre em conta as suas individualidades e necessidades. Quanto à avaliação, deverá dar-se menos importância à classificação quantitativa, valorizando uma avaliação mais formativa.

3.4 A Diferenciação Pedagógica para uma Educação de Qualidade

3.5 O Trabalho Cooperativo como Potencializador do Ensino/Aprendizagem

3.6 A Utilização das Tecnologias no Processo de Ensino/Aprendizagem

3.7 A Integração das Expressões Artísticas na *Praxis* Pedagógica

Capítulo 4 – A Investigação-Ação como Metodologia Basilar da Prática Pedagógica

4.1 A Investigação-Ação

É dado cada vez mais valor e atenção à investigação em educação e de que forma esta beneficia e melhora a prática pedagógica de cada educador e professor.

No sentido do docente investigador e da investigação em educação, torna-se fundamental abordar a investigação qualitativa. Landsheere (1986, p. 21) afirma que “uma das principais tendências da investigação actual é a de conceder um lugar cada vez mais importante à abordagem qualitativa.”

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 11), referindo-se à investigação em educação:

(...) um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por “investigação qualitativa”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11)

Seguindo o autor supracitado, a investigação qualitativa possui cinco características: (i) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (ii) a investigação qualitativa é descritiva; (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

No que se refere à prática docente, a metodologia da investigação-ação tem um papel fundamental na tentativa de resposta a situações e questões-problema que se identifiquem e surjam em contexto prático e real. A origem desta metodologia remonta para o ano de 1946, a um cenário pós-guerra. A criação do termo é conferida ao psicólogo Kurt Lewis, influenciado pela direção de investigação sugerida por John Dewey. O seu objetivo era promover o avanço coincidentemente com a teoria e mudanças sociais. Este psicólogo indicava a investigação-ação como uma sequência de ciclos que envolviam uma descrição das problemáticas existentes num dado campo social, que se sucedia com a elaboração de um plano de ação, da colocação em prática

do mesmo e de uma avaliação, podendo dar novamente origem a um novo plano mais aprimorado, e assim sucessivamente.

Segundo Cohen & Manion a investigação-ação:

Trata-se de um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudo de casos, por exemplo), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direcção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado. (cit. por Sousa, 2005, pp. 95-96)

Portanto, nesta metodologia, não se trata de seguir passo a passo um plano pré-estabelecido, pelo investigador e de não reter da situação senão as variáveis que inicialmente escolheu estudar, mas de fazer surgir de um grupo total implicado numa ação educativa as questões que se lhe põem funcionalmente. Contudo, para além de encontrar respostas para esse grupo, e sendo este o seu objetivo primeiro, visa, também, encontrar soluções generalizáveis, ou seja, criar também conhecimento útil aos outros.

No que concerne à educação, a investigação-ação é uma metodologia fulcral para a ação dos educadores/professores, tendo sempre por vista a qualidade em educação. A esse respeito, o papel de uma investigação-ação de boa qualidade pode mesmo ser capital na transformação profunda de práticas de educação e de formação, na medida em que a mesma tem por vocação interligar o que a investigação clássica tende a separar: a teoria e a prática, a investigação e a ação, o psicológico e o social, o afetivo e o intelectual (Landsheere, 1986).

A investigação-ação é, assim, eminentemente, participativa, participando na investigação, no caso da educação, tanto o professor como os alunos, na tentativa de procurar as soluções mas adequadas e é, de igual modo, auto-avaliativa, na medida em que há uma constante reflexão e avaliação das situações, estando, por isso, em constante reformulação. A investigação-ação forma, transforma e informa, tal como explicam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008, p. 11) referindo que informa pela “produção de conhecimento sobre a realidade em transformação”, transforma ao suportar “a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada” na busca da mudança e, ainda, forma pois ao dar origem à mudança e construção de conhecimento sobre ela é uma “aprendizagem experimental e contextual, reflexiva e colaborativa”.

É, então, importantíssimo que os educadores/professores tenham na sua formação contacto com esta metodologia qualitativa com o intuito de os melhor formar nesta área e para que fiquem aptos a agirem e atuarem tendo em vista uma educação de qualidade, fazendo com que as crianças cresçam e se desenvolvam num ambiente educativo de excelência, melhorando o processo de aprendizagem. Tal pensamento é fundamentado por Bogdan & Biklen (1994, p. 113) que defendem que uma das características da investigação-ação:

(...) independentemente dos seus resultados, cumpre sempre o seu objectivo que é precipitar a mudança, fruto da sua componente cooperativa. De facto, o esforço e a dedicação dos profissionais e dos alunos implicados produzem sempre melhorias pedagógicas na sala de aula e mesmo na comunidade escolar. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 113)

É neste sentido que o profissional de educação terá de ser formado, para depois investigar-agir, partindo do pressuposto que, tal como menciona Máximo-Esteves (2008, p. 9), seja “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir, para escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados.”

4.1.1 Fases

Como qualquer investigação, a investigação-ação desenvolve-se num processo que ao longo de um período se vai desenvolvendo. Segundo Máximo-Esteves (2008), tendo em conta os pressupostos de Lewis, a investigação-ação desenvolve-se ciclicamente, ou seja, representa um ciclo ativo entre a planificação, a ação, a observação e a reflexão crítica e autocrítica por forma a realizar uma avaliação, com o principal objetivo de melhorar a prática pedagógica (figura 1). Na perspetiva de Lessard-Hébert (1996, p. 15) “o termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projecto e assim sucessivamente”.

Figura 15. Ciclo da Investigação-Ação



Este ciclo ressalva, pois, o valor de refletir antes de agir, na medida em que só assim é possível intervir adequadamente. O docente está, assim e se necessário, em constante reformulação da sua ação, onde planifica, age, observa e reflete, voltando a planificar, agir, e assim sucessivamente. Por consequência, os educadores e professores aperfeiçoam, gradualmente, a sua *praxis*, pois adequa-a cada vez mais ao seu grupo de crianças/alunos, às suas particularidades, necessidades e interesses.

4.1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Quando falamos em investigação qualitativa, e por sua vez em investigação-ação, importa ressaltar algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados mais utilizados para este tipo de investigação. É através destes que é possível proceder, efetivamente ao levantamento do que interesse e daquilo que é pertinente para o desenvolvimento de toda a ação investigativa.

Consequentemente, algumas das técnicas e instrumentos de recolha de dados mais utilizados na investigação-ação são: a observação participante, as notas de campo e diários, a análise de documentos e a fotografia.

Máximo-Esteves (2008, p. 87) declara que “a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”. Esta é, de facto, fundamental e muito rica, quando se pretende desenvolver um projeto de investigação-ação em contexto educativo. Através da mesma é possível percebermos os comportamentos das crianças, as suas necessidades, competências, as suas relações com o outro, criança e adulto. Como refere Oliveira-Formosinho (2007), a observação em educação demanda uma articulação entre a teoria e a prática pois pressupõe observar a “criança-em-ação”.

Em contexto educativo, é crucial que se observe as crianças e o seu comportamento, bem como as interações e conflitos que estabelecem. Cada uma deverá ser encarada como única, com personalidade, necessidades, individualidades próprias e singulares. A observação deverá decorrer logo desde o primeiro momento que o investigador tem com as crianças, só devendo terminar no último omento em contexto (Fino, 2008).

A observação participante é, portanto, uma técnica de recolha de dados que permite ao investigador realizar uma análise intensiva de todo um contexto, contribuindo, pois, para uma intervenção pedagógica aprofundada e fundamentada (Estrela, 1994).

Na sequência da observação participante, surgem as notas de campo e diários de bordo. Após voltar de cada observação ou qualquer outra etapa da investigação, é típico que o investigador escreva tudo o que aconteceu. Bogdan & Bilken (1994, p. 150) explicam “isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”

Tais “apontamentos” possuem uma importância enorme pois são, em certa parte, os dados que depois serão analisados e refletidos pelo investigador. Bogdan & Biklen (1994, p. 150) enfatizam que “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular (...) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas.” Tal como já foi mencionado, para além da função de recolha de dados, as notas de campo e diários de bordo auxiliam na criação e análise dos mesmos, encaminhando e reorientando a investigação.

Máximo-Esteves (2008, p. 85) manifesta que “o diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor – investigador. Permite registar as notas de campo provenientes da observação dos aspectos”. A mesma autora (2008, p. 89) continua e afirma que “o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações e tudo o que rodeia o professor - investigador.” Através do diário, é possível explorar aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá da sua própria atuação e da perspectiva pessoal com que a encara (Zabalza, 1994).

De modo a melhorar a intervenção pedagógica e investigativa é, fulcral, igualmente, recorrer à análise de documentos para melhor conhecer o contexto onde é pretendido intervir. Consequentemente, aquando do desenvolvimento de uma

investigação-ação em contexto educativo, a análise de documentos envolve a consulta do Projeto Educativo de Escola (PEE), do Regulamento Interno da Escola, do Plano Anual de Atividades (PAA), do Plano Anual de Turma, dos processos individuais das crianças/alunos, entre outros, recorrendo à análise de conteúdo para selecionar o que é, de facto, o mais importante. Importa referir que a consulta de documentos oficiais como as OCEPE e os Programas das Áreas Curriculares Disciplinares também é essencial.

A fotografia é, de igual modo, uma boa técnica a utilizar numa investigação-ação. Parafraseando Bogdan & Bilken (1994) o uso mais comum da fotografia em investigação é, possivelmente, em conjunto com a observação participante. Ainda segundo os mesmos autores (1994, p. 189) a máquina fotográfica “é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” e prosseguem afirmando que “as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades”.

4.1.3 Métodos de Análise de Dados

Para a análise dos dados recolhidos procede-se, na investigação qualitativa e por sua vez na investigação-ação, a alguns métodos, entre os quais a descrição, a interpretação e a triangulação.

Para Loughran & Northfield (cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 118), “a descrição deve explicitar detalhadamente a complexidade e o contexto da situação para que «soe verdade» ao leitor incluindo, ainda, um leque de várias perspectivas sobre as questões apresentadas (processo de triangulação).”

Uma descrição opulenta em detalhes é um instrumento fulcral para uma investigação. Graue & Walsh (1998, p. 118) afirmam que “a descrição rica em pormenores surge como resultado de uma observação cuidada, sistemática e disciplinada. Cuidadosa refere-se ao nível de atenção; sistemática, à natureza planificada da observação; e disciplinada, à natureza autocrítica do processo”.

O método da interpretação surge após a recolha dos dados da investigação. Este é um processo complexo mas muito importante no campo da investigação. Citando Stake (2009, p. 24) “a interpretação é uma parte essencial de toda a investigação” e “é, simultaneamente, separar e juntar, uma actividade analítica e sintética, descritiva e

evocativa, a bela e o monstro” (Graue & Walsh, 1998, p. 192). Através da mesma podemos refletir, concluir e dar significação a tudo o que acontece na etapa de recolha de dados.

Como método de análise de dados, enfatiza-se, também, a triangulação. Esta, conforme Sousa (2005), é uma metodologia de investigação cujo objetivo é recolher dados de diferentes fontes de origem sobre o mesmo fenómeno para os estudar e comparar entre si.

Segundo Bisquerra (1989, cit. por Sousa, 2005) existem quatro tipos de triangulação e uma combinação entre eles: (i) triangulação de dados; (ii) triangulação de investigadores; (iii) triangulação teórica; (iv) triangulação metodológica; e (v) triangulação múltipla. Fundamentalmente, a triangulação possibilita que os investigadores tenham mais confiança nos resultados obtidos com o estudo, estimula novas maneiras de apreender o problema e conjuntamente diminui a possibilidade do enviesamento dos resultados obtidos.

4.1.4 Limites da Investigação-Ação

Como qualquer outro tipo de investigação, a investigação-ação possui limites de carácter ético, epistemológico e ontológico, que poderão afetar na busca de resultados pelo investigador.

Os primeiros limites, éticos, concernem ao respeito pela confidencialidade dos dados recolhidos, ao anonimato dos sujeitos da investigação e à humildade e neutralidade científica. Outro ponto de imensa relevância é comunicar aos intervenientes da investigação os objetivos da mesma, lembrando que todos os sujeitos possuem o direito de não querer participar na investigação efetuada.

Relativamente aos limites de índole epistemológica, estes prendem-se com a pertinência da metodologia utilizada na investigação, as técnicas e validação da mesma, ou seja, ao caso do método investigativo não permitir a generalização dos resultados.

Quanto aos limites ontológicos, estes têm a ver com o efeito da subjetividade dos intervenientes da investigação, incluindo o investigador, e a influência que esta pode ter no tratamento dos dados recolhidos, sendo que o que se pretende são resultados verosímeis e não tidos como verdades unas e incontestáveis.

Capítulo 5 – O Desenvolvimento Sociomoral e a sua Promoção

5.1 O Desenvolvimento Sociomoral: conceitos e algumas teorias

A temática do desenvolvimento sociomoral tem despertado mais interesse no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento (Kohlberg, 1984; Kurtines & Gewirtz, 1991; Lourenço, 1998; Puka, 1995). Não deixa, no entanto, de possuir interesse e importância na área das Ciências da Educação.

Assim sendo, é importante definirmos o que é, afinal, o desenvolvimento sociomoral, tarefa muito abrangente e com ideias e ideias de muitos autores que têm contribuído para o seu estudo e desenvolvimento. Numa tentativa de possuir uma ideia geral do que é, enfim, o desenvolvimento sociomoral, aborda-se Lourenço (2002, p. 25) que menciona que este é um tema: (i) de muito interesse; (ii) ligado ao dever ser; (iii) abordado na moral e na ética; (iv) que apela para normas e princípios; (v) onde interessa distinguir a moralidade da mera convenção; (vi) onde faz sentido falar em deveres negativos e positivos; (vii) que apela para princípios substantivos de moralidade diversos; e (viii) onde se fala em procedimentos ou princípios formais de justiça. Tal como o próprio define:

Falar em moralidade é, antes de mais, falar no respeito por certas normas e princípios. Normas princípios que são sociais, por um lado, e prescritivos ou normativos, por outro. De facto, parece que uma das características fundamentais da moralidade é ser prescritiva, normativa e generalizável. Por outras palavras, está mais ligada ao domínio do *dever* que ao domínio do *ser*. (Lourenço, 1998, p.19)

A definição de desenvolvimento sociomoral pode, também, ser construída conforme as diversas perspectivas teóricas existentes e ideias centrais de autores, psicólogos do desenvolvimento em especial, que têm contribuído para a nossa compreensão desta temática. Muito sucintamente, abordar-se-á alguns desses nomes, com especial ênfase na perspectiva de Kohlberg, que se apresenta ainda hoje como a principal teoria psicológica sobre a moralidade e desenvolvimento moral.

Para o sociólogo Durkheim a moralidade é, essencialmente, a aceitação dos códigos sociais e morais imperantes numa sociedade. Esta perspectiva está próxima da denominada abordagem normativa (eg., Berkowitz, 1964), abordagem que revela os valores morais como “as acções que são avaliadas como “correctas” pelos membros de uma dada sociedade” (Durkheim, 1973, cit. por Lourenço, 1998, pp. 21-22).

Piaget (1932, p. 1) afirma que “toute morale consiste en un système de règles et l’essence de toute moralité est à chercher dans le respect que l’individu acquiert pour

ces règles”. Depois de um estudo em que tomou como critérios de desenvolvimento moral a prática das regras de um jogo, jogado pelas crianças, e a obrigação que as crianças tinham em seguir tais regras, chegou à conclusão que as crianças tinham um respeito absoluto pelas próprias regras quando eram questionadas se haveria a possibilidade de mudá-las, recusando-se de nova introdução de regras. Mas por outro lado, este respeito não as levava ao cumprimento efetivo das próprias regras, que concebiam como sagradas e intocáveis.

Para Kohlberg (1984, citado por Lourenço, 1998), a essência da moralidade encontra-se mais no sentido de justiça do que, precisamente, no respeito pelas normas sociais ou morais. Logo, a moralidade tem mais a ver com “considerações de igualdade, de equidade, de contratos sociais e de reciprocidade nas relações humanas, e menos a ver com o cumprimento ou violação de normas sociais, ou até morais” (Lourenço, 1998, p.21)

Com base nesta concepção, Kohlberg cria uma tipologia do desenvolvimento moral. Esta tipologia compreende três diferentes níveis de julgamento moral. A cada nível correspondem dois estádios de moralidade, que possuem filosofias morais com distintas visões de mundo. O primeiro nível da moralidade, que inclui os estádios 1 e 2, é chamado de Pré-Convencional. Neste nível os sujeitos julgam a partir de noções de certo ou errado, de acordo com as sequências físicas ou hedonísticas. No primeiro estádio, uma ação é julgada com base na punição ou nas consequências físicas do castigo, e no segundo, com base no desejo de recompensa ou benefícios pessoais. O segundo nível, o Convencional, caracteriza-se por julgamentos regidos pela manutenção das expectativas familiares ou de grupos de relação próxima, assim como pela conformidade à ordem social. Os estádios correspondentes são o 3 e o 4. No estádio 3, a ação é julgada com base no desejo de aprovação ou estima de outros com os quais o sujeito mantém relações afetivas (preservação da autoimagem); no 4, a ação é julgada com base na manutenção da própria honra ou no cumprimento do dever e das leis sociais/religiosas. O terceiro e último nível é o Pós-Convencional, que inclui os estádios 5 e 6. Neste nível os julgamentos são guiados por princípios. No estádio 5, julga-se as ações morais com base no acordo social democrático. No estádio 6 julga-se com base em princípios universais alcançados pela consciência individual.

Em resumo, a questão que interroga o que é o desenvolvimento moral tem respostas distintas, conforme a perspectiva teórica que adota. Segundo Lourenço:

O desenvolvimento moral ora é considerado a maior ou menor identificação da criança e do jovem com os valores e padrões morais da sociedade em geral, e dos pais em particular (perspectiva psicanalítica), ora é considerado a maior ou menor interiorização de regras e normas morais aprovadas socialmente (perspectiva da aprendizagem social), ora considerado a construção de princípios morais e de justiça que estão muito além das normas morais e sociais vigentes (perspectiva estrutural-construtivista). (Lourenço, 1998, pp. 27 - 28)

Por dissemelhantes que sejam as concepções sobre o que é ou não moral, parece não haver incertezas de que a ideia de bem e de mal, de correto ou de incorreto, é já prevalecente na idade dos 3/4 anos ou mesmo em idades bastantes mais precoces (Lourenço, 1998).

O conceito de desenvolvimento sociomoral é, portanto, um tanto complicado de definir, visto que cada autor possui a sua perspectiva e ideia. No entanto, não é possível esquecer a sua importância para a formação de cidadãos ativos e responsáveis na sociedade. Estabelece-se, por isso, um paralelo e uma ligação com a educação que tem como um dos principais objetivos a formação pessoal e social das crianças.

5.2 O Desenvolvimento Sociomoral e a Educação

Sendo o desenvolvimento sociomoral um processo lento e complexo, motivou, na década de 60, uma ressurgência da teoria, da investigação e da intervenção educacional. Após este renascer, tem-se investigado o papel da escola e educadores /professores na aprendizagem e desenvolvimento sociomoral.

Segundo Oliveira-Formosinho (1996) o desenvolvimento sociomoral da criança pequena está no imo da educação de infância. Parafraseando a mesma (1996) volver-se pessoa é um processo lento de construção social com raízes nas experiências de infância e moral é um processo lento de construção pessoal que requer a colaboração social.

No nosso sistema de educação, a promoção do desenvolvimento sociomoral está implícito na área de formação pessoal e social. Como explica Marques:

A Lei de Bases do Sistema Educativo reconhece explicitamente a vertente da educação pessoal e social na escola. Os artigos 47º, sobre o desenvolvimento curricular e 48º sobre a ocupação dos tempos livres e desporto escolar, especificam, claramente, essa intenção. Em conformidade com esses artigos da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo apresentou um Projeto Global de Reforma que, entre outras coisas propõe a criação de uma área de formação pessoal e social. Mas, mais importante do que isso, recomenda a adopção de uma matriz pluridimensional para as escolas portuguesas, a qual, sendo verdadeiramente cultural e axiológica, abre perspectivas para que se cumpram efectivamente os objectivos sociomorais da Lei de Bases do Sistema Educativo. (Marques, 1993, p. 13)

De acordo com Campos (1997, p. 7) “várias são as razões que têm levado a acentuar o papel da educação escolar na formação pessoal e social, enquanto capacitação para análise e acção nas situações concretas de vida”. Esta área possui como momento de partida várias inquietações, de que se destacam três até certo ponto relacionadas com as mudanças em curso no processo de socialização das novas gerações: a capacidade para a resolução dos problemas de vida, a promoção do desenvolvimento psicológico e a educação para os valores. Consequentemente, e por tudo o que foi mencionado, a escola e o educador/professor possuem um papel fulcral na promoção do desenvolvimento sociomoral, pois pensa-se que:

De facto, a educação deve contribuir para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho; desenvolver o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões; formar cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se inserem e de se empenharem na sua transformação progressiva; proporcionar experiências que forneçam a maturidade cívica e sócio-afectiva, criando atributos e hábitos práticos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos familiares, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; contribuir para a aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres; fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional. (Art. ºs 2.º e 7.º da Lei de Bases, cit. por Campos, 1997, p. 94)

Para findar, é na base do que está acima citado que se baseia, de forma geral, a sociomoralidade, e onde o educador/professor deverá basear a sua ação pedagógica, com vista a uma educação de qualidade. Espera-se é que, de facto, o apresentado nesta Lei de Bases do Sistema Educativo seja seguido e não esquecido pois é papel do docente ajudar a formar futuros cidadãos responsáveis e ativos numa sociedade que carece tanto de valores sociomorais.

5.3 A Promoção do Desenvolvimento Sociomoral na Prática Educativa

Sendo o nível de desenvolvimento moral um traço não estável e consistente, o mesmo pode ser estimulado e promovido, tal como afirma Lourenço (2006). Neste sentido, o educador/professor deverá estar ciente da sua ação que poderá ser estimuladora, estagnadora ou retardadora do desenvolvimento moral das crianças. É na instituição educativa que a criança pequena passa a maior parte do seu tempo diário e, por isso, a mesma é um dos veículos mais possantes para transmitir e fazer imperar determinados valores e padrões sociais. Segundo Spock (1994) a escola pode cumprir um papel basilar na formação das atitudes e valores das crianças tornando-se esta num

espaço excecional para a promoção do desenvolvimento moral. Assim, a escola cumpre um papel fulcral na educação moral e cívica dos seus educandos e é na vivência e na participação democrática que essa educação se faz (Carita, 2005). Tal importância é enfatizada, ainda, por Formosinho (2003) que defende que a escola, como contexto social que é, amplia estruturas, concebe regras e normas relativas à vivência nessa sociedade organizada que, de forma explícita e implícita, transmitem princípios e crenças sociomorais.

São vários os autores que enfatizam estratégias que promovem o desenvolvimento sociomoral. Seguem-se algumas: o trabalho cooperativo (Reymond-Rivier, 1977), exercícios de consciencialização corporal e comunicação não-verbal (Matos, 1997), diálogo em grupo com partilha de vivências e opiniões (Oliveira-Formosinho, 1996), resolução de problemas e gestão de conflitos, simulação/dramatização de situações (role-playing), descontração (retorno à calma) (Matos, 1997), reforço dos comportamentos positivos (Noronha, 1996), jogos com regras (Reymond-Rivier, 1977), promoção da autoestima (Lourenço, 2002), entre outras.

Em Portugal, Oliveira-Formosinho é uma das autoras que mais analisou os contributos da experiência educacional e, mais particularmente, o papel do adulto/educador na construção e desenvolvimento moral da criança. De acordo com Oliveira-Formosinho & Araújo (2008) num trabalho de investigação desenvolvido pela autora supramencionada, junto de educadores, quanto à influência da experiência pedagógica na construção de um ambiente de sala favorecedora ao desenvolvimento moral, os mesmos enfatizaram quatro pontos fundamentais: i) a regulação do uso do espaço e dos materiais; ii) o uso da rotina diária; iii) a organização das interações fomentando a partilha e a cooperação; e iv) a aprendizagem de estratégias de resolução de conflitos, tendo em conta que os conflitos entre crianças são indeclináveis e que os mesmos poderão fundar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Consequentemente, é dado, no próximo ponto, especial atenção aos dois últimos fatores, na medida em que pensa-se que as interações e conflitos são meios riquíssimos e cruciais para, de facto, promover o desenvolvimento sociomoral, em contexto prático.

5.3.1 As Interações e os Conflitos

Segundo Oliveira-Formosinho (cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) as interações são, efetivamente, os garantes, ou não, de um ambiente moral. É neste sentido que se valoriza e se enfatiza a necessidade de interações de qualidade, onde é o adulto que possui função de mediador e facilitador, na medida em que deverá, acima de tudo, promover a cooperação entre todos os atores. Através da cooperação a criança toma consideração pelos sentimentos, desejos, ideias, comportamentos do outro formando e aprende conceitos tais como justiça e equidade, pontos críticos no desenvolvimento moral. A ligação entre o docente e a criança/aluno deverá modelar-se pela reciprocidade, igualdade de direitos e responsabilidades e pela minimização de atitudes autoritárias, tanto quanto exequível em termos práticos (DeVries & Zan, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

A interação que se estabelece num espaço educativo trata-se de um encontro fundamental em que um espírito atua sobre outro espírito, um ser sobre um outro ser, num recíproco dar e receber, aceitar, despertar e estimular (Pires, 2007). Assim, e tendo como fundamento Katz (1996), dado que a modelação é um modo de aprendizagem poderoso, é fulcral que o educador/professor pondere especialmente as suas interações com as crianças. Estas, para crescerem e se desenvolverem, precisam de um ambiente de confiança e respeito, onde se sintam apreciadas e onde possam realizar as suas experiências de êxito ou fracasso.

É, igualmente, importante que tenha consciência e reflita acerca do conjunto de valores em que acredita, pois o educando experimenta esses mesmos valores e sente-se atraído por eles. De acordo com Pires (2007) nada possui maior influência sobre a criança do que a veracidade com que se vivem os valores que se ambicionam promover. Este processo atrativo encontra o seu alicerce no vínculo que une criança e educador/professor. É essa profunda relação afetiva que exorta a criança a se assemelhar àquele que admira, de se identificar com os seus valores, de tal modo que começa a encarná-los em si próprio, originando novos comportamentos.

Matos (2003) defende que a qualidade das interações e relações é, igualmente, uma dimensão essencial na abordagem construtiva de situações conflituosas. Outro autor, Jares (2005), acredita que é impossível apartar a convivência do conflito, e que é, assim, necessário criar processos educativos que tenham como base os conflitos, solucionando-os, em vez de negá-los ou apenas silenciá-los.

De acordo com Ballenato (2009) a interação demanda aceitar o outro, escutar, tentar compreender e respeitar o seu ponto de vista, assim como saber ceder em determinadas situações. Consequentemente, as crianças deverão aprender a resolver conflitos positivamente. Estas aprendem partindo dos modelos do educador/professor com uma imensa facilidade, ao prestarem atenção a como resolvem diferenças, como dialogam entre si, como buscam soluções.

Uma aprendizagem direcionada para o confronto e resolução de conflitos deve atender e fortificar alguns pontos básicos tais como: permanecer positivo, evitar as reações emocionais, usar o diálogo, ampliar a empatia, demonstrar assertividade, considerar os problemas de uma segunda perspectiva, procurar as causas reais do problema, criar um grande leque de soluções alternativas e possíveis e, ainda, estudar e antever as possíveis consequências. Desta forma os educando aprenderão: a compreender o conflito e as distintas opiniões e ideias como algo natural e positivo; perceber que a sua liberdade não pode entrar em choque com os direitos dos outros; a manter um diálogo, ouvindo sem interromper; a importar-se pelos outros e suas individualidades; a entender a perspectiva e as necessidades e razões do outro; a colocar os seus argumentos com tranquilidade; a possuir uma atitude de cooperação na demanda de soluções; a saber ceder; a ser criativo na procura de soluções; e ainda a buscar um efeito que agrade ambas as partes. É, portanto, neste sentido que os conflitos e sua resolução são contributos fulcrais para o desenvolvimento moral das crianças. Segundo Nascimento (2003), isto significa que o conflito é uma condição importantíssima do desenvolvimento social e, por consequência, do desenvolvimento moral das crianças, pois as exigências cognitivas e afetivo-emocionais que lhes coloca operam como um incentivo à diferenciação dos processos de funcionamento interpessoal e, como resultado, fomentam as competências sociocognitivas e de gestão emocional que convertem o indivíduo mais capaz de erigir relações positivas com os outros.

Torna-se, assim e por tudo o que foi mencionado, a urgência de valorizar mais as interações que se estabelecem numa sala de educação de infância ou numa turma do 1.º ciclo do Ensino Básico, assim como os conflitos que surgem destas, não os encarando negativamente mas sim como algo que é possível aproveitar para promover o desenvolvimento sociomoral.

PARTE II – ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Capítulo 6 – Projeto de Investigação-Ação

6.1 Enquadramento do Problema

A problemática do projeto de investigação-ação surgiu no âmbito do estágio desenvolvido na valência de Educação PE na EB1/PE do Lombo Segundo. Foi desde a primeira semana, tempo de observação participante, que se foi percecionando comportamentos desajustados, com mais ênfase ao nível sociomoral, de grande parte do grupo de crianças. Consequentemente, e na tentativa de atenuar e compreender tais comportamentos, desenvolveu-se um projeto de investigação-ação a fim de promover o desenvolvimento sociomoral nas crianças. Cohen & Manion (1987) referem que a investigação-ação apresenta-se como uma metodologia apropriada de investigação na área das atitudes e valores por haver a possibilidade de encorajar atitudes mais positivas ou modificação dos sistemas de valores dos alunos/crianças com vista a alguns aspetos da vida. Este projeto teve como segundo propósito compreender e observar se aquilo que é enfatizado na teoria corresponde à prática, ou seja, se a grande valorização dada à promoção do desenvolvimento sociomoral nos demais documentos oficiais e literatura referente a este assunto se encontra com aquilo que se passa nas salas de educação pré-escolar.

Sendo que a educadora da sala de pré II da EB1/PE do Lombo Segundo trabalha com o Modelo Pedagógico do MEM, a vida democrática e o desenvolvimento sociomoral das crianças representam um dos princípios aspetos deste modelo curricular, motivo pelo qual estão presentes no quotidiano normal do grupo, aspeto potencializador do desenvolvimento do estudo em questão.

Numa segunda fase do estágio de mestrado, desenvolvido, por sua vez, em contexto de 1.º Ciclo do EB na EB1/PE da Ladeira, foi, igualmente, perceptível, desde a primeira semana de observação participante, a necessidade urgente de promover e inculcar valores sociais e morais aos alunos da turma do 3.ºA. Percecionaram-se faltas de respeito entre colegas e até mesmo em interação com a professora de atividades curriculares, queixas advindas do tempo de recreio e de pessoal docente e não docente, entre outras situações. Assim sendo, optou-se por desenvolver o mesmo projeto de investigação-ação nesta valência. Tal decisão foi reforçada pelo facto do PEE da instituição em questão possuir como problemática e principal tema as regras e valores sociais.

A sociomoralidade é importantíssima para uma boa formação das crianças enquanto futuros cidadãos ativos e responsáveis de uma sociedade que precisa, encarecidamente, da aquisição de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos assim como de espírito crítico. Diversos autores e inclusive documentos oficiais para estas duas primeiras etapas da educação básica, tais como as OCEPE e a LBSE, enfatizam a importância do desenvolvimento sociomoral nos educandos.

Durante o percurso deste projeto de investigação-ação, seguiram-se, portanto, várias etapas e colocaram-se em prática estratégias gerais, mas também específicas para cada uma das valências, a fim de resolver a problemática encontrada. É de enfatizar que o mesmo problema foi identificado, também, por uma colega estagiária nas mesmas instituições e valências e, por isso, achou-se por bem trabalhar, em alguns momentos, cooperativamente e colocar em prática algumas estratégias em comum. Segundo Sousa (2005, p. 101) “na investigação em educação o trabalho em equipa é quase sempre mais rico e motivador do que o trabalho desenvolvido isoladamente por um único investigador”, sendo que “na investigação-acção em particular, o professor investigador, absorvido ao mesmo tempo pela acção didáctica e pelos procedimentos de investigação, sente muitas vezes a necessidade de um apoio de outros colegas, para observações complementares, aplicação de instrumentos, na própria acção e, sobretudo, para troca de ideias.”

Para findar, ao longo do desenvolvimento deste projeto de investigação-ação em ambos os contextos surgiram progressivas dificuldades e desafios que foram, progressivamente, resolvidos e ultrapassados com a ajuda de leitura teórica e da educadora e professora cooperantes. A própria identificação da problemática surgiu e adveio da dificuldade de agir e atuar em situações de conflito, de incumprimento de regras e de algumas atitudes menos positivas dos educandos com quem se desenvolveu o estágio pedagógico.

6.2 Questão de Investigação

“Na educação, os investigadores focam-se em condições que desejariam melhorar, dificuldades que querem ver eliminadas e questões para as quais querem obter respostas” (Bento, 2011, p.20). Assim sendo, e tendo este projeto de investigação-ação surgido na valência de Educação PE, a questão formulada, inicialmente, foi “Como pode a educadora promover o desenvolvimento sociomoral em contexto educativo?”,

tendo surgido após algum tempo de observação na sala de pré em questão. No entanto, como já foi anteriormente mencionado, resolveu-se, numa segunda fase do estágio de mestrado, mais precisamente no âmbito do 1.º ciclo do EB, implementar e desenvolver a mesma investigação, devido a ter-se identificado a mesma problemática na turma do 3.ºA. Posto isto, houve a necessidade de recorrer a algumas modificações da questão de investigação, para que esta se enquadrasse nas valências onde decorreu a prática pedagógica. Após devidas e necessárias alterações, a questão de investigação resultou em **“Como pode o docente promover o desenvolvimento sociomoral em contexto educativo?”**.

6.3 A Promoção do Desenvolvimento Sociomoral: estratégias gerais de intervenção

A promoção do desenvolvimento sociomoral está intrinsecamente implícita nas nossas planificações, mais concretamente nas competências enfatizadas na Área da Formação Pessoal e Social. Enfatiza-se que, sendo este projeto de investigação-ação transversal à educação PE e ao 1.º ciclo do EB, após revisão da literatura, selecionou-se um conjunto de estratégias gerais de intervenção, na tentativa de responder à questão de investigação. No entanto, e sendo etapas de ensino complementares mas distintas, planificaram-se e desenvolveram-se atividades específicas para cada um dos grupos de crianças – grupo da pré I e turma do 3.º A. Estas estratégias e suas atividades específicas tiveram sempre em especial atenção as individualidades, conceções, interesses, experiências, vivências e necessidades de cada criança /aluno.

As estratégias gerais de intervenção passaram, então, por:

- a) Trabalho cooperativo (Reymond-Rivier, 1977).
- b) Exercícios de consciencialização corporal e comunicação não-verbal (Matos, 1997).
- c) Diálogo em grupo com partilha de vivências e opiniões; comunicação autêntica (Formosinho, 1996).
- d) Resolução de problemas e gestão de conflitos (pensamento alternativo e consequencial – planeamento, previsão, cooperação) (Matos, 1997) & (Formosinho, 1996).
- e) Simulação/Dramatização de situações (role-playing) (Matos, 1997).
- f) Descontração (retorno à calma) (Matos, 1997).
- g) Jogos com regras (Reymond-Rivier, 1977).

- h) Reforço dos comportamentos positivos (Noronha, 1996).
- i) Promoção da autoestima; Construção de uma imagem positiva de si mesmos (Lourenço, 2002).
- j) Construção das regras da sala (Bonfim 2008).
- k) Modelagem (Noronha, 1996).
- l) Estimulação de um sentido de justiça com regras básicas (Formosinho, 1996).

6.4 Fases do Projeto

As etapas deste estudo foram fulcrais para uma boa compreensão da problemática identificada assim como do desenvolvimento deste estudo. Tal como já foi aludido na primeira parte deste relatório, a investigação-ação segue um ciclo ativo entre a planificação, a ação, a observação e a reflexão (Máximo-Esteves 2008).

Numa primeira fase foi possível observar e identificar uma problemática. Tendo surgido a temática, numa segunda fase, houve o cuidado e necessidade de realizar uma revisão da literatura sobre a mesma, conseguindo, aqui, identificar os principais pontos a ter em conta aquando da abordagem da sociomoralidade, funcionando como uma base de trabalho. Partindo deste ponto, e passando a uma terceira fase, foram planificadas as estratégias e atividades de intervenção, tendo sempre em conta o grupo em questão, as suas individualidades e características. Estas planificações foram flexíveis e, após a sua prática e observação, existiram sempre momentos de reflexão acerca das mesmas, permitindo a reformulação e melhor adequação da prática pedagógica consoante o que foi observado e avaliado. Por fim, numa última fase, e não sendo possível chegar a resultados concretos, pois estes desenvolvem-se a longo prazo, no fim de todo o estudo foi possível concluir acerca do mesmo, refletindo e utilizando o espírito crítico a fim de realizar uma avaliação.

Capítulo 7 – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

7.1 Contextualização do Ambiente Educativo

Contextualizar, conhecer e caraterizar o ambiente educativo onde se desenvolvem as intervenções pedagógicas é crucial para que o docente possa intervir de forma adequada, optando por estratégias apropriadas às crianças, aos seus interesses, conhecimentos e vivências, indo, assim, ao encontro daquilo que o grupo de crianças necessita.

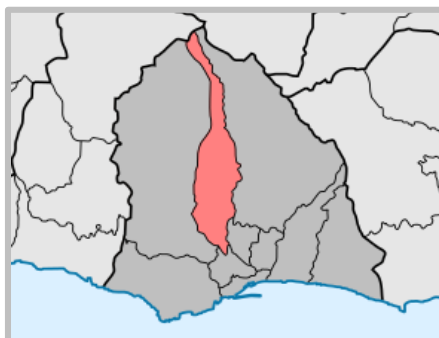
É, portanto, crucial caraterizar tanto o meio envolvente da instituição, a própria escola, o espaço físico da sala e, ainda, o grupo de crianças com que se contacta e intervém. Ressalva-se, também, a importância de analisar os documentos da escola, como por exemplo o regulamento interno, o PAA, o PEE e ainda o PCG, procedendo à recolha das informações mais importantes para a intervenção através da análise de conteúdo.

A EB1/PE do Lombo Segundo situa-se na freguesia de São Roque, Concelho do Funchal, e tal como o próprio nome indica inclui a valência de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. No que concerne à primeira, existem duas salas de Pré, I (3/4 anos) e II (4/5), sendo que a prática foi desenvolvida na Pré I.

7.1.1 Meio Envolvente: Freguesia de São Roque⁸

A EB1/PE do Lombo Segundo situa-se na freguesia de São Roque, concelho do Funchal, mais precisamente no Caminho do Lombo Segundo (figura 3). Esta freguesia do Arquipélago da Madeira possui 7,5 km² de área.

Figura 16. Localização da Freguesia de S. Roque



⁸ Informação baseada no PEE (2013-2017) da EB1/PE do Lombo Segundo e no *site* da junta de freguesia de São Roque.

O seu nome originou-se devido a uma capela de São Roque que ali se encontrava, e que fora construída pelos residentes do sítio, onde se instituiu a sede da nova paróquia.

São Roque possui 9385 habitantes⁹ e engloba sítios como Achada, Muro da Coelha, Lombo Jamboeiro, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Galeão, Lombo Segundo, Santana, Água de Mel e Quinta.

Tendo por base os censos realizados em 2011, é possível verificar que, comparativamente a 2001, o número de famílias sofreu um aumento, sendo cada uma constituída, em média, por três elementos.

Relativamente à disponibilização de serviços e instituições públicas, nesta freguesia é possível encontrar: Igreja de São Roque, Capela da Alegria, Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda, Centro de Atividades Ocupacionais, Junta de Freguesia, Centro de Saúde e alguns espaços comerciais e industriais de pequenas dimensões como oficinas mecânicas e pinturas, bomba de gasolina, armazéns de produtos alimentares e de higiene, padaria, supermercado, empresas de construção civil, entre outros.

A nível da cultura destacam-se o Clube Desportivo de São Roque, a Associação de Escuteiros de São Roque e o Recreio Musical União da Mocidade de São Roque. Em relação aos transportes públicos, esta freguesia é servida pela empresa Horários do Funchal.

De modo geral, as famílias da freguesia de São Roque são de um meio social com nível médio de escolaridade, trabalhando na área dos serviços. Muitas destas possuem trabalho precário, existindo famílias monoparentais, em situação de desemprego e/ou com elementos dependentes de álcool e droga, muitas das quais fruindo de apoios sociais.

7.1.2 A EB/PE do Lombo Segundo¹⁰

A EB1/PE do Lombo Segundo completa, no ano corrente, 35 anos de existência, iniciando, desta forma, o seu funcionamento em 1980, tendo sido o prédio edificado de raiz e para este fim (figura 4).

⁹ De acordo com os censos de 2011.

¹⁰ Segundo o PEE (2013-2017) da EB1/PE do Lombo Segundo.

Figura 17. Espaços exteriores da EB1/PE do Lombo Segundo



O edifício é composto por dois blocos interligados por uma área comum. A orientada situa-se um bloco com dois pisos e um rés-do-chão, onde funcionam as prés (I e II). O bloco construído a ocidente detém um rés-do-chão, onde funciona a Unidade de Ensino Especializado e o CAO de São Roque, e, ainda um piso superior, onde decorrem as atividades curriculares do 1.º Ciclo do EB. Estes dois blocos são unidos pelo refeitório e salão polivalente. Aqui é possível encontrar, também, o Gabinete de Direção, o Gabinete Administrativo e a Sala de Professores. Algumas áreas comuns são usadas para Apoio Pedagógico Acrescido. No total, existem 13 salas de atividades/aulas, uma sala de música, uma de expressão plástica, uma sala multimédia TIC e uma biblioteca. As crianças desta instituição usufruem, de igual modo, do pavilhão/polidesportivo de São Roque para os tempos de Expressão Físico-Motora. Em cada um dos núcleos, existem espaços sanitários femininos e masculinos.

A área da EB1/PE do Lombo Segundo é cercada por zonas de recreio, algumas cobertas, por uma larga área ajardinada e por dois parques infantis.

Em relação aos recursos humanos, existem 50 alunos de educação pré-escolar (3-5 anos) divididos por duas salas; 96 alunos do 1.º CEB (6-9 anos) divididos por cinco turmas; e sete alunos (5-11 anos) da Unidade de Ensino Especializado. No que concerne a pessoal docente, esta instituição possui cinco educadoras, seis professores de 1.º CEB, nove de apoio pedagógico acrescido, três professores de ensino especial, uma diretora e dois professores de unidade de ensino especializado. Relativamente ao pessoal não docente, existem três auxiliares de educação de infância, nove assistentes operacionais, uma assistente técnica, uma técnica superior, uma psicóloga e, ainda, uma terapeuta ocupacional.

A nível do horário escolar, a EB1/PE do Lombo Segundo, funciona em regime cruzado, com três turmas de atividades curriculares no turno da manhã e duas no turno da tarde.

A presente escola, segundo o seu PEE, possui três áreas de intervenção prioritárias: pedagógica, organizacional e financeira. Na primeira pretende-se principalmente: melhorar os resultados escolares nas áreas de português e matemática, promover valores como respeito pelo outro, por si próprio e pela diferença, fomentar o respeito pelo ambiente e natureza, promover uma alimentação saudável, melhorar o ambiente de ensino-aprendizagem e incentivar uma maior participação dos pais na vida da escola. A nível organizacional é objetivo: melhorar a segurança na escola, dar mais formação no âmbito do PEE à comunidade educativa, aperfeiçoar os espaços físicos, melhorando-os, impulsionar atividades livres e jogos nos recreios e, ainda, incentivar a cooperação e trabalho de equipa no meio educativo. Por fim, na área financeira pretende-se: certificar que a escola disponibiliza material adequado para as várias atividades decorrentes do ensino, reduzir gastos como consumo de papel, energia elétrica, água, etc. e fortalecer as parcerias com as entidades do meio envolvente.

Estas prioridades e o seu alcance dependem de um conjunto de objetivos e estratégias/atividades a serem desenvolvidas ao longo de quatro anos (2013-2017) com a participação de toda a comunidade escolar.

7.1.3 Sala da Pré I

A organização do espaço físico da sala da Pré I da EB1/PE do Lombo Segundo assenta no Modelo Pedagógico do MEM que assenta numa prática democrática onde há uma “organização e gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços” (Niza, 1999, p. 143). Neste modelo, a organização espacial possui um papel fundamental no processo de aprendizagem das crianças para que estas sejam significativas e ativas. Segundo Oliveira-Formosinho (2011, p.11) o espaço de uma sala de educação de infância deve ser “organizado e flexível, plural e diverso; ser estético e ético; amigável, seguro, lúdico e cultural”. Deve ser um lugar que transmita serenidade, bem-estar, prazer e alegria.

Neste sentido, a sala de atividades da pré I é um espaço amplo, ventilado, motivador, bastante iluminado por luz solar que advém de grandes janelas e está dividido por áreas de interesse, proporcionando às crianças variadas experiências e

oportunidades de autoaprendizagem (figura 5). Segundo o MEM a sala dever estar organizada partindo de um conjunto de oito áreas básicas incluindo uma área polivalente para trabalho coletivo, que é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras para todo o género de encontros coletivos de grande grupo (acolhimento, conselho, comunicações, etc.)

Figura 18. Sala de atividades da Pré I



Como é possível constatar na figura 5, a sala é constituída por uma área de biblioteca (1), um laboratório de matemática (2) e outro de ciências (3), uma área de expressão plástica (4), uma área de faz de conta (5), uma área polivalente (6), uma área de construções (7) e, ainda, a oficina de escrita com computador (8 e 9) (figura 6).

A área da biblioteca é constituída por uma estante em madeira que contém variadas histórias infantis apropriadas à faixa etária do grupo, assim como com algumas compilações de alguns trabalhos das crianças, como por exemplo desenhos. Aqui é possível encontrar uma mesa com quatro cadeiras que apoiam os momentos de leitura.

No laboratório de matemática, as crianças podem ter contato e manipular material de contagem, sólidos geométricos, cartões com números e desenhos correspondentes aos valores numéricos, ficheiros alusivos a diferentes tamanhos, texturas e figuras geométricas e, também, jogos com somas e subtrações.

Relativamente ao laboratório de ciências pretende-se que este seja um espaço de descoberta e como registo dos projetos relacionados com a área do conhecimento do mundo. Neste espaço é possível encontrar conchas, pedras, folhas de distintas cores e tamanhos, a fim de serem observadas e, ainda, ficheiros de animais e frutos.

No que concerne à área da expressão plástica, esta é rica em diversos materiais e ferramentas, pretendendo estimular a criatividade e imaginação. Neste espaço as crianças realizam atividades de recorte e colagem, modelagem e desenho e pintura livres.

A área do faz de conta é composta por algum mobiliário proporcional ao tamanho das crianças, como uma mesa e cadeiras, armários, etc., e também objetos quotidianos como pratos, talheres, fogão, panelas, lençóis, entre outros. Aqui o grupo aprende em interação através de jogos simbólicos.

Em relação à área das construções, esta localiza-se junto ao grande e colorido tapete da área polivalente uma vez que as construções são aí feitas. Neste local encontra-se uma zona de garagem, dos animais e dos jogos, se acham legos, puzzles e jogos de encaixe.

Por último, a oficina de escrita depara-se com ficheiros com canções e lengalengas, cadernos com o propósito de dar a oportunidade às crianças de entrarem em contacto com o código escrito e variados jogos, especialmente de sílabas, abecedário e letras.

Figura 19. Áreas da sala de atividades da Pré I



Nas paredes da sala encontram-se, por sua vez, um quadro preto onde, todos os dias, é escrita, com a participação das crianças, a data e dia da semana, e placares que são fundamentais para transmitir informações e expor os trabalhos do grupo. Nas paredes são, de igual modo, afixados instrumentos de pilotagem como o quadro de tarefas, do tempo, dos aniversários, das idades, o calendário, os diários de grupo/semanais, o mapa de alimentação e a planificação de projetos (figura 7). No espaço deparamo-nos, igualmente, com um cavalete com o plano de atividades, preenchido diariamente pelas crianças.

Figura 20. Alguns instrumentos de pilotagem



Quanto aos recursos humanos da sala da pré I, esta possui três educadoras e duas assistentes operacionais de educação de infância que fornecem apoio às duas sala de pré fora da sala, ou seja, nas rotinas diárias e recreios. Salienta-se que uma das educadoras realiza o turno da manhã, uma o turno da tarde e uma terceira faz horário rotativo. Existem ainda professores para cada uma das atividades de enriquecimento curricular.

Ao nível da organização do tempo, esta possui uma distribuição flexível, no entanto, é importante que haja uma rotina diária, para que as crianças saibam o que acontece seguidamente, sentindo-se, consequentemente, mais seguras. Tal como enfatizam as OCEPE:

a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. (Ministério da Educação, 1997, p.40)

Neste seguimento de ideias, a Pré I tem também a rotina/agenda semanal estipulada e organizada, não esquecendo o seu teor flexível, pois muitas vezes surgem mudanças que vão ao encontro das necessidades das crianças, de dúvidas que lhes surgem e curiosidades.

7.1.4 Grupo de Crianças da Pré I

O grupo da Pré I é composto por 26 crianças, 13 na faixa etária dos três anos e 13 na faixa etária dos quatro anos de idade, sendo que dez são do sexo masculino e 16

do sexo feminino (figura 8). 11 destas crianças frequentaram esta sala no ano letivo anterior. As restantes estiveram ao cuidado da mãe (6), de uma ama (2), dos avós (6) e de outro estabelecimento de ensino (12).

Figura 21. Grupo de crianças da Pré I



As crianças da pré I são interessadas, participativas e dinâmicas no que concerne às atividades, mas principalmente, às expressões artísticas e ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Demonstram, também, especial ânimo nas atividades de enriquecimento curricular.

Em relação aos interesses destes educandos, a grande maioria demonstra interesse em utilizar o computador, em realizar visitas e saídas, inclusive à biblioteca da escola, em brincar, especialmente nas áreas de faz de conta, construções e espaço exterior e em atividades de expressão, especialmente a expressão plástica. Algumas manifestam interesse em realizar pesquisa para realizar projetos, na culinária e na realização de experiências. Muitas demonstram gosto em ouvir histórias, aprender canções e brincar livremente. De modo geral, demonstram interesse, gosto e implicação em tudo o que se realiza, apresentando o desejo de querer sempre saber mais (figura 9).

Figura 22. Momentos de atividades e áreas



Na maioria são crianças que se expressão facilmente a nível oral, excetuando, principalmente, duas que possuem bastante dificuldade em compreender na oralidade, havendo mesmo dificuldade em compreender o que dizem.

Em linhas gerais, e principalmente aquelas crianças que estão na mesma sala desde o ano letivo anterior, apresentam bom desenvolvimento ao nível de todas as áreas e domínios e são autónomas na sua rotina diária.

Em termos de alimentação realça-se uma criança que não ingere, praticamente, nenhum alimento sólido, mostrando resistência para comer, também, a sopa, iogurte, etc.. O restante grupo come autonomamente e, a grande maioria, ingere todo o tipo de alimentos.

A nível relacional, as crianças interagem cooperativamente, demonstrando especial interesse em mostrar e apresentar os seus brinquedos e partilhar vivências. A sua relação com educadores, professores e assistentes operacionais é boa, procurando, algumas vezes, a sua companhia e atenção. Em termos de interação criança-criança, é possível verificar e observar boas relações dentro e fora da sala de atividades, amizades entre pares e pequenos grupos, carinhos, preocupação com o outro e atitudes de interajuda (figura 10). Como é evidente, em algumas situações, surgem conflitos, inerentes à interação humana e, por isso, naturais numa sala de pré-escolar.

Figura 23. Interação entre as crianças da Pré I



No âmbito familiar, metade do grupo (13) possui um dos progenitores desempregado, havendo duas situações em que ambos estão nesta situação. No que se refere às habilitações literárias dos pais a maioria possui o 3.º ciclo do EB e o ensino secundário (gráficos 1 e 2).

Gráfico 1. Nível de habilitações dos pais da Pré I

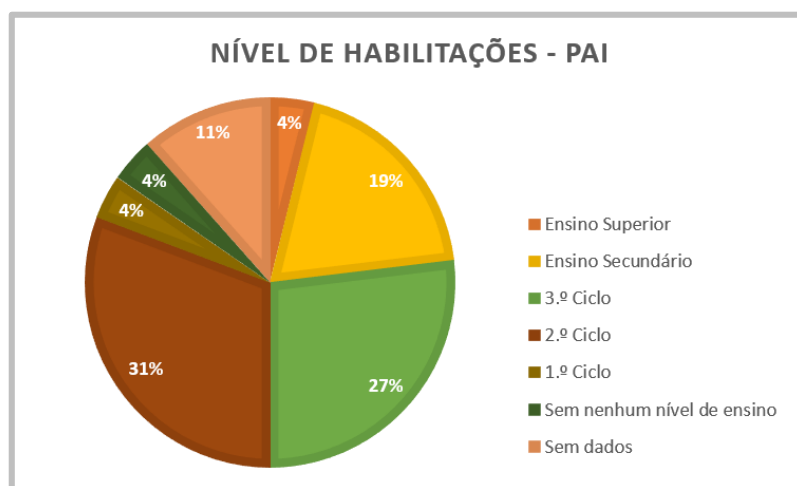
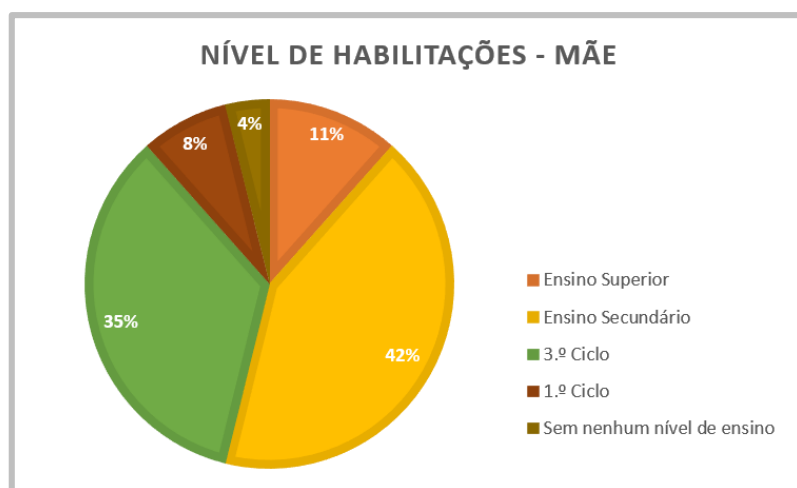


Gráfico 2. Nível de habilitações das mães da Pré I



Durante a intervenção pedagógico, os pais das crianças demonstraram, na maioria, interesse, disponibilidade e predisposição para dialogar, informar e participar quando requerido.

7.2 Intervenção Educativa com as Crianças da Pré I: algumas atividades

7.3 Intervenção Educativa Promotora do Desenvolvimento Sociomoral

7.3.1 Reflexão do Projeto de Investigação-Ação

7.4 Intervenção com a Comunidade Educativa

7.5 Avaliação do Grupo de Crianças da Pré I

7.6 Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar

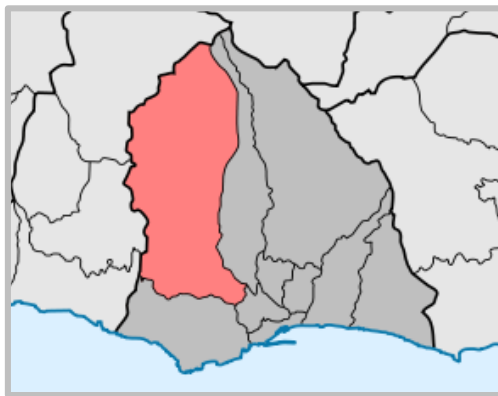
Capítulo 8 – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

8.1 Contextualização do Ambiente Educativo

8.1.1 Meio Envolvente: Freguesia de Santo António

A EB1/PE da Ladeira está localizada no Caminho da Terra Chã, nº 17 na freguesia de Santo António, sendo esta uma das cinco freguesias suburbanas do Concelho do Funchal e está localizada a norte/noroeste do centro da cidade. Esta freguesia do Arquipélago da Madeira possui uma área de aproximadamente 22,21 km² cerca de 27382 habitantes¹¹.

Figura 24. Localização da freguesia de Santo António



Santo António, devido à sua extensão, apresenta dois ritmos de vida opostos (a norte da Igreja Matriz encontra-se um meio de características rurais e a sul um meio urbano) e é composto por diversos sítios, sendo alguns deles: Álamos, Chamorra, Courelas, Jamboto, Ladeira, Madalena, Penteada, Ribeira Grande, Santa Quitéria, Santo Amaro e Trapiche. A freguesia é delimitada por São Roque, São Martinho, Câmara de Lobos, Estreito de Câmara de Lobos, São Pedro e Curral das Freiras e ostenta características orográficas montanhosas, com vales e ribeiros.

O património histórico e turístico da freguesia de Santo António é amplo e inclui: diversas capelas (como a Capela de Santo Amaro), a Torre do Capitão, o Solar dos Lemes, a Igreja Paroquial, miradouros (como o do Pico dos Barcelos), ribeiras, levadas, fontenários, o antigo Cine - Teatro, entre outros.

¹¹ De acordo com os censos de 2011.

Nesta freguesia o setor terciário tem um certo significado, visto que possui alguma produção agrícola de banana e de diversos produtos hortícolas, sendo de referir que a cobertura da rede energética e de água potável é satisfatória e que quanto ao saneamento básico ainda nem toda a população está abrangida. Devido à sua orografia algumas vias de comunicação são insuficientes, no entanto a freguesia está bem servida de transportes públicos. A freguesia de Santo António tem crescido muito ao longo dos últimos anos e tem-se verificado o crescimento de alguns complexos sociais e privados. Nesta área coexistem bairros sociais, zonas habitacionais recentes, espaços de comércio, serviços sociais e públicos, centros sociais e paroquiais, instituições socioculturais e infraestruturas, tais como: o Centro Cultural e Centro Cívico de Santo António, o Centro de Formação Profissional, a Quinta do Leme, entre outros.

A maioria da população desta freguesia é jovem e, desse modo, são frequentes as atividades de cariz cultural e recreativo. Existem: diversos clubes/grupos de campismo, de escutismo, desportivos e musicais; grupo de teatro; cursos de culinária, corte e costura, arranjos florais, entre outros; e, ainda, um pavilhão gimnodesportivo e um campo de futebol. A população é heterogénea a diversos níveis. Coexiste um meio socioeconómico muito baixo, baixo e médio, verificando-se focos de pobreza social, moral, cultural e económica bem como algumas situações de desintegração social limite, tais como: alcoolismo, prostituição, toxicodependência e desestruturação familiar.

A freguesia em questão tem um Infantário, dois Jardins de Infância, onze núcleos de PE e 1º Ciclo e duas instituições de Ensino Especial – o STEDI e o STEDV. De entre estes estabelecimentos de ensino encontra-se a EB1/PE da Ladeira.

8.1.2 A EB1/PE da Ladeira¹²

A EB1/ PE da Ladeira foi construída de raiz no ano de 2005, sendo inaugurada a 17 de Janeiro de 2007 e desde então tem vindo a contribuir para a formação de crianças e jovens. A criação destas novas instalações permitiu a fusão de quatro escolas: EB1/PE da Ladeira (antiga), a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e a EB1/PE de Santo António (Madalenas).

¹² Segundo o PEE (2011-2015) da EB1/PE da Ladeira.

Figura 25. EB1/PE da Ladeira



Esta escola possui de cinco pisos, encontrando-se no piso -2, um polivalente (com arrecadação para material de Expressão Físico-Motora), duas arrecadações, uma casa das máquinas, uma sala de esquentadores, três casas de banho para crianças (masculina, feminina e para portadores de deficiência), um pátio coberto e um campo polidesportivo. No piso -1 existem três salas de educação PE, um gabinete de gestão (utilizado pelas educadoras), uma casa de banho mista (para crianças do PE), duas casas de banho (masculina e feminina para os alunos do 1º ciclo do EB), uma sala de Expressão Plástica, duas arrecadações, uma casa de banho para as auxiliares de ação educativa, uma para portadores de deficiência, uma sala de apoio (usada pelas professoras de Ensino Especial), duas arrecadações no exterior, um pátio descoberto e um parque infantil com três baloiços e um escorrega. No rés-do-chão é possível encontrar uma sala de informática, uma sala de Expressão Musical, um gabinete de gestão (com a função de reprografia), duas casas de banho para crianças (masculina e feminina), uma casa de banho para professores, o refeitório, a cozinha (que inclui duas arrecadações, vestiário e uma casa de banho para as cozinheiras), e ainda, um recreio descoberto e o parque de estacionamento. Relativamente ao piso 1, neste encontram-se quatro salas de aula, uma sala de professores, a sala TEACCH, o gabinete de direção da escola e duas casas de banho para professores. Por fim, no piso 2 encontram-se o arquivo e biblioteca.

De modo geral, a EB1/PE da Ladeira, apresenta bons espaços, com bastante luminosidade e ambiente agradável para estar e aprender.

Figura 26. Alguns espaços da EB1/PE da Ladeira



No que concerne à equipa pedagógica, esta é constituída por pessoal docente e não docente, entre estes estão educadoras, professores de atividades curriculares e de enriquecimento curricular, técnicas auxiliares, uma diretora administrativa e funcionários de limpeza e de cozinha.

Em relação ao PEE desta instituição (2011-2015), este tem como tema principal “Regras para a cidadania: uma construção a caminho do futuro!”. Esta problemática surgiu de situações de não cumprimento de regras de cidadania básicas por grande parte dos alunos desta instituição. Após diagnóstico, a EB1/PE da ladeira tem, pois, como principal missão melhorar a formação cívica da comunidade educativa investindo no “saber ser” e no “saber estar”, tendo como especial princípio a promoção do respeito por si, pelo outro e pelo meio envolvente. Pretende-se desenvolver valores de responsabilidade, tolerância, respeito e solidariedade, atitudes essenciais para uma intervenção cívica de qualidade.

Segundo o PEE desta instituição, são prioridades: estabelecer regras claras e objetivas, de modo a que os alunos adotem novas atitudes e hábitos de civismo, estimular atuações positivas perante situações de falta de regras e/ou conflito e promover aprendizagens de participação na vida cívica de modo crítico e responsável. Como principais metas é desejado: implementar e fazer cumprir regras de civismo na cantina, sala de aula e espaços da escola, conhecer e aplicar valores, regras, deveres e direitos individuais e dos outros, aprender a respeitar o ambiente e, ainda, fomentar a educação para a cidadania.

Para atingir as metas a que a esta escola se propõe, são colocadas em prática estratégias estabelecidas no PEE, contando e envolvendo toda a comunidade escolar. É pretendido, também, que, a partir deste projeto, cada educador ou professor elabore um conjunto de atividades e estratégias a fim de trabalhar a problemática, adaptando-as às reais necessidades e interesses do grupo com que trabalham.

8.1.3 Sala da Turma do 3.ºA

8.1.4 Turma do 3.ºA

8.2 Intervenção Educativa com a Turma do 3.ºA: algumas atividades

8.3 Intervenção Educativa Promotora do Desenvolvimento Sociomoral

8.3.1 Reflexão do Projeto de Investigação-Ação

8.4 Intervenção com a Comunidade Educativa

8.5 Avaliação da Turma do 3.ºA

8.6 Reflexão Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Considerações Finais

Durante as práticas assentou-se o pensamento que é necessário valorizar as crianças enquanto seres potenciadores, levando-as a construir o seu próprio conhecimento. Esta experiência permitiu, igualmente, trabalhar cooperativamente, com colegas de curso, educadoras e professoras cooperantes, orientadoras científicas da UMa, e restante comunidade educativa das escolas onde foi desenvolvido o estágio, o que revelou ser deveras gratificante pois o trabalho em equipa é sempre mais recompensador e rico.

As intervenções pedagógicas concretizadas em âmbito real, tanto na valência de educação PE como no 1º ciclo do EB, ocasionaram experiências de enriquecimento para a minha experiência enquanto futura docente, conduzindo-me e permitindo-me refletir acerca de escolhas, intervenções e ideologias.

Para findar, todo este percurso levou-me a crer que:

é a criança que temos de considerar o bom selvagem, estragando-a, deformando-a, inutilizando-a o menos que nos seja possível, defendendo o seu tesouro de sonho, jogo e criação, a sua espontaneidade e a sua malícia sem maldade, o seu entendimento sem análise e o seu amar do mundo sem a preocupação das sínteses. (Silva, 1989, pp. 9-10)

Referências

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. Et.al. (Orgs.). *Formação Reflexiva De professores: Estratégias de Supervisão* (171-188). Porto: Porto Editora, LDA.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. (7.^a Ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: edições Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a Ed.). Coimbra: Almedina.
- Ballenato, G. (2009). *Educar sem gritar*. 2^a Ed. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. (1997). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. (2^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo das Letras.
- Dinis, M. (1994). *Como trabalhar a área-escola*. Porto: Edições ASA.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Pática de Observação de Classes* (4^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, João (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In *O Insucesso Escolar em Questão* (pp. 41-50). Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.

- Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M. - uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Revista Escola Moderna* n.º18, 5.ªserie, 5-9.
- Graue, M. & Walsh, D. (1998). *Investigação Etnográfica com Crianças. Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, M. (2002). Num espelho-avaliação qualitativa das escolas. In J. Avezedo (Org.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto. Edições Asa.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Jares, X. (2005). A educação para a Paz e a aprendizagem da convivência. In M., Gerra (Coord.), *Aprender a conviver na escola* (J. Eufrázio, Trad.) (pp. 95 – 116). Porto: Edições ASA.
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade* (pp. 11-48). Lisboa: Texto Editora.
- Landsheere, G. (1986). *A investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Queixote.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaiz, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem* (3.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Lessard-Hèbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível de currículo: os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia de desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. 2ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento Sócio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lourenço, O. (2006). *Psicologia de desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Edições Almedina.

- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Évora: Universidade de Évora.
- Marques, R. (1993). *A Justiça, a preocupação pelos outros e a bondade: pode a Escola passar sem elas?*. “Projeto Museológico sobre Educação e Infância”. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Matos, M. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Matos, P. (2003). O conflito à luz da teoria da vinculação. In M. Costa, *Gestão de conflitos na escola* (pp.143 -191). Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes_curriculares.pdf.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In M. Costa. *Gestão de conflitos na escola* (pp.193 -255). Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137 – 159). Porto: Porto Editora.
- Noronha, M. (1996). *Como compreender as crianças*. Coleção Aula Prática. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A Investigação-Ação e a Construção de Conhecimento Profissional Relevante. In L. Máximo-Esteves. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Patrício, M. (1992). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa. *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar. Convite à Viagem*. (trad. Patrícia Ramos). Porto Alegre: Artmed. Retirado de:
[http://200.132.139.11/aulas/Ci%C3%A4ncias%20da%20Natureza/A1%20-%20Primeiro%20Semestre/Pr%C3%A1ticas%20Pedag%C3%B3gica/47434267-philippe-perrenoud-10-novas-competencias-para-ensinar\(1\).pdf](http://200.132.139.11/aulas/Ci%C3%A4ncias%20da%20Natureza/A1%20-%20Primeiro%20Semestre/Pr%C3%A1ticas%20Pedag%C3%B3gica/47434267-philippe-perrenoud-10-novas-competencias-para-ensinar(1).pdf)
- Piaget, J. (1932). Les Règles du Jeu. In J. Piaget. *Le Jugement Moral Chez L'enfant* (pp. 1-80). Paris: Presses Universitaires de France. Retirado de:
http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP32_JugMoral_Chap1.pdf
- Pires, M. (2007). *Os Valores na Família e na Escola. Educar para a Vida*. Lisboa: Celta Editora.
- Reymond-Rivier, B. (1977). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Gonçalves, Manuel (trad.). Lisboa: Editorial Aster.
- Ribeiro, A. (1992). *Reflexões sobre a reforma educativa*. (3ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem* (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, E. & Belchior, M. (2010). Numa sala de aula: o modelo do MEM e a Educação para a Paz. *Revista Escola Moderna*, 36, 43-51.
- Roldão, M. (1999). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. Roldão (Orgs.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.

- Ruela, C. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spock, B. (1994). *Um mundo melhor para os nossos filhos*. (I. Delgado, Trad.). Lisboa: Difusão Cultural.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2000). Para um desenvolvimento sustentado da Educação de Infância, in *Revista Infância e Educação, Investigação e Práticas*, n.º2. Lisboa: Gedei.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (1.ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Org.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298-330). Washington, DC.: AERA.

Legislação Consultada

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar). Retirado de: http://sitio.dgidec.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário). Retirado de: www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/data/.../dl241_01.pdf
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Retirado de: www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/data/.../dl241_01.pdf
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de: http://www.utl.pt/admin/docs/69_lei492005.pdf
- Despacho n.º 19 575/2006 de 25 de setembro. Retirado de: http://legislacao.min-edu.pt/np3content/?newsId=1252&fileName=despacho_19575_2006.pdf

